

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO

**OS MECANISMOS DE IDENTIFICAÇÃO NA ILUSTRAÇÃO EDITORIAL DOS
MEIOS DE COMUNICAÇÃO E DOS LIVROS INFANTIS**

AMÉLIA RODRIGUES MEIO DIA CRISTÓVÃO

**Monografia apresentada à Banca Examinadora da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de
Comunicação da UFRJ, como exigência final para
obtenção do título de Graduação em Comunicação Social
(Produção Editorial).**

Orientadora Prof. Nízia Villaça

RIO DE JANEIRO

2006

AMÉLIA RODRIGUES MEIO DIA CRISTÓVÃO

MAPA DE ANGOLA



Figura I

OS MECANISMOS DE IDENTIFICAÇÃO NA ILUSTRAÇÃO EDITORIAL DOS
MEIOS DE COMUNICAÇÃO E DOS LIVROS INFANTIS DE ANGOLA

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO DA UFRJ

RIO DE JANEIRO

2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO – ECO**

**OS MECANISMOS DE IDENTIFICAÇÃO NA ILUSTRAÇÃO EDITORIAL DOS
MEIOS DE COMUNICAÇÃO E DOS LIVROS INFANTIS**



Fonte: Ministério da Educação de Angola. 2002

JUNHO 2006

CRISTÓVÃO Amélia Rodrigues Meio Dia 2006.

Rio de Janeiro ECO/UFRJ. 2006.

Os Mecanismos de Identificação na Ilustração Editorial dos Meios de Comunicação e dos Livros Infantis; Rio de Janeiro: ECO/UFRJ, 2006.

Projeto experimental (Graduação em Comunicação Social, Habilitação Produção Editorial.

71 f

Orientadora **Nízia Villaça**

1. Livros Infantis. 2. Escola, Angola, 3. Produção editorial

I. Villaça Nízia (Orient). II. ECO/UFRJ. III. Produção Editorial. IV. Título.

“O homem pinta sua realidade com seu cérebro, e não com suas mãos daí resulta a importância da imagem para o ser humano”.

Michelangelo Buonarroti

**OS MECANISMOS DE IDENTIFICAÇÃO NA ILUSTRAÇÃO EDITORIAL DOS
MEIOS DE COMUNICAÇÃO E DOS LIVROS INFANTIS**

POR

AMÉLIA RODRIGUES MEIO DIA CRISTÓVÃO

**Monografia apresentada à Banca Examinadora da Universidade
Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação da UFRJ, como
exigência final para obtenção do título de Graduação em
Comunicação Social (Produção Editorial).**

Banca Examinadora

Aprovada em ____/____/____

Nota____

Agradecimentos

Agradeço gentilmente a Deus por mais um feito em minha vida profissional. A todos quanto fizeram parte deste trabalho: professores amigos colaboradores, os meus sinceros agradecimentos. Aos amigos distantes e que sempre souberam dar a sua opinião mesmo sem ter o texto em mãos. Enfim todos os que estão comigo nesta caminhada.

Agradeço aos meus pais, filhos, irmãos, amigos e outros que estiveram sempre presentes dando suas opiniões, principalmente pela força e coragem no desenvolvimento do trabalho. Aos meus professores que acompanharam a elaboração dando orientações e trocando idéias riquíssimas que serviram para concluir o trabalho.

CRISTÓVÃO, Amélia Rodrigues Meio Dia. Os mecanismos de identificação na ilustração editorial dos meios de comunicação e dos livros infantis: Angola. Orientadora Professora. Nízia Villaça. Rio de Janeiro: UFRJ/ECO, 2006 Monografia (Graduação em Produção Editorial), 71 f. il.

RESUMO

Este trabalho se dispõe a analisar a edição de livros para o ensino particular em Angola, a partir da bibliografia apresentada. Parte-se do princípio que no ensino particular ainda com grande influência colonial os livros estão estritamente ligados a uma literatura infantil dirigida para um público selecionado sem se ter em conta o nativo (povo angolano genuíno). Após a independência de Angola, assume o poder e começa a fazer uma série de mudanças que leva à discórdia parcial da população que se beneficia do ensino que se apresenta nesta pesquisa de final de curso. O desenvolvimento da monografia – que dá ênfase à mudança na edição da literatura infantil para o ensino particular fundamental, no período colonial, no período pós-colonial e na atualidade. Faz-se uma comparação na edição desta literatura, focalizando os mecanismos de identificação através de ilustrações, e de linguagens utilizadas para os selecionados e para os não selecionados, e também as diferenças no aprendizado, levando sempre em consideração que o poder político antes estava nas mãos dos portugueses (colonizadores) e depois passa para as mãos de um grupo que além de nativo discrimina os outros grupos étnicos o que acaba levando a uma guerra que dura mais de trinta anos. Num contexto editorial passa-se em revista todas as etapas que um editor faz a fim de identificar mecanismos de como ilustrar uma edição para as escolas nacionais do ensino fundamental particular. Após a independência o ensino passa a ser estatal e ainda assim sofre alguns desníveis que não correspondem à realidade angolana, segundo as suas tradições e costumes.

Palavra Chave: (Livro Infantil, Escola, Angola, Produção Editorial.)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: A ILUSTRAÇÃO E A IMAGEM.....	13
1.1 Qual é a utilidade, para uma pessoa analfabeta, de uma linha escrita?	14
1.2 Mas de que maneira pode um professor ensinar um aluno a olhar?.....	15
2 A AULA E A POTENCIALIZAÇÃO DOS MODELOS.....	17
2.1 Os mecanismos de identificação	17
2.2 Os mecanismos da atração	18
2.3 Os mecanismos de reforço	19
2.4 Os mecanismos da excitação emocional.....	20
3 APRENDIZADO MEMÓRIAS E EMOÇÕES.....	22
3.1 Deu um “branco” I	25
3.2 Professora, deu um "branco" II	25
3.3 Significação no que se busca aprender	26
3.4 Qualidade referencial das anotações feitas em aula	29
3.5 Emprego de estratégias que associem a memória à emoção	29
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA ESTUDADO	30
4.1 Emprego de habilidades operatórias diversas	30
4.2 Alternâncias quanto ao tipo de linguagem utilizada (visual, auditiva e cinestésica)	31
4.3 Uso (eventual) de recursos mnemônicos	32
5 VERBALIZAÇÃO CÊNICA DOS CONTEÚDOS A APRENDER.....	33
5.1 Mocinhos e bandidos	33
5.2 Qual disciplina deseja quem reclama da indisciplina?	36
5.3 Por que gostamos de aprender?	38
5.4 Por que as crianças se estressam?	40
5.5 De volta ao passado	42
6 UMA NOVA CONCEPÇÃO SOBRE O PAPEL DO BRINCAR.....	45
6.1 Mas não nos iludamos.	46
6.2 A tolice das crenças	47
6.3 O jogo de palavras e o ensinar a pensar	49
6.4 Mas, como fazê-lo?	50
6.5 Escola de educação infantil ideal	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	61

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, insere-se no contexto editorial dos livros dirigidos às escolas particulares em Angola num período colonial, pós colonial, e atual, focalizando a diferença na impressão dos livros infantis que serviram de mecanismos de identificação para o ensino fundamental, comparando as diferenças, as contradições numa sociedade antes dominada por um chamado opressor do povo nativo (angolano), em contraste com a realidade pós-colonial, que embutiu uma realidade marxista leninista de poder, posteriormente adotando mecanismos ocidentais completamente fora da cultura e costume locais, o que levou, de certa forma, uma geração inteira a um desvio de personalidade, hoje presente na sociedade, mostrando como a ilustração pode mudar a sociedade e incorporar mecanismo completamente desconhecidos da cultura e costumes locais. MELO (1978, p. 34).

Assim sendo, no primeiro capítulo, retrataremos a literatura infantil para o ensino fundamental (particular na época), dirigido a um público selecionado, já que os negros e excluídos indígenas estavam proibidos de saber ler e escrever; no capítulo dois, no pós-colonial, veremos como o neocolonialismo e manobras imperialistas conseguiram desviar a personalidade de uma geração chamada de “geração da guerra” com seus ainda hoje presentes na sociedade; no capítulo três, mostraremos o retrato da sociedade atual visualizada por essa geração que tenta resgatar o passado dos seus antepassados e tenta a todo o custo mudar e moldar a realidade que a mantinha longe dos seus costumes, ou seja, costumes culturais locais nativos herdados, em grande parte no berço da civilidade africana que tenta hoje fazer o resgate da cultura africana de origem para que se possa exercer uma cidadania efetiva e eficaz do ponto de vista dos mecanismos de identificação na edição dos livros infantis usados e editados, para o ensino fundamental, que hoje dividido em estatal e particular.

Na conclusão, mostraremos como essa realidade acabou influenciando tanto os editores como os educadores na forma de pensar o passado, o presente, e o futuro, o que, de certo modo continue para desviar personalidade de uma geração que, hoje, se apresenta com traços e marcas autênticas desses períodos, e só agora, após o reconhecimento de sua própria identidade (africana), tenta resgatar a legítima realidade social e cultural na civilização africana atual, e baseada na cultura e nos costumes locais.

Objetivo do Estudo

Esta pesquisa objetiva ilustrar a importância da imagem no aprendizado, no ensino infantil das Escolas públicas da República de Angola, buscando valorizar a editoração de imagens nos livros direcionados ao público infantil.

Objetivo Principal

Demonstrar como a Imagem interfere diretamente na psicologia da educação e como a sua importância é eficaz na educação das crianças.

Objetivo Específico

Criar a Idéia do imaginário para reforçar o aprendizado nos Jardins Escolas públicas de Angola.

Metodologia

O método de pesquisa bibliográfico foi adotado como meio investigativo de justificar a linha de pesquisa que valoriza a imagem no ensino conforme defende Gabriela Antunes.

Justificativa

Justifica-se o Estudo por investigar, uma linha de pesquisa, que havia sido deixada quase que de parte, no ensino fundamental, tanto de crianças como de adultos. A linha de pesquisa que valoriza a imagem, em nossos dias, onde os meios de comunicação passaram a exercer um papel fundamental na educação, da sociedade, é viável salientar que a escolaridade sem a imagem já não se justifica, e nenhum especialista, seja em fase de iniciação, como em fase de conclusão dos estudos, descarta a sua importância pelos meios de comunicação televisiva ou editoriais.

A imagem vem ocupando um espaço na educação das crianças. Cada vez mais, especialistas defendem, a idéia de que a educação sem a ilustração seja uma das mais confiáveis estratégias de passar os conhecimentos para os iniciados em jardins de infância, onde a televisão ocupa cada vez mais o lugar do professor e poupa-o de se explicar para ensinar para os pequeninhos, a mensagem da sociedade para sua integração e primeiros passos.

Figura III, Palanca Negra Gigante; Parque da Quissama.



Fonte: <http://www.radnet.com.br/consuladodeangola/principalrcur.htm>

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: A ILUSTRAÇÃO E A IMAGEM

A resposta é absolutamente óbvia. A decodificação de uma mensagem escrita requer que saibamos fazer sua leitura e, com ela, uma interpretação. Uma pessoa que sabe ler, mesmo que não de forma absolutamente perfeita, é capaz de interpretar palavras escritas e dar vida a uma mensagem, emocionando-se com a sensibilidade que ela apresenta ou, quem sabe, revoltando-se com seu conteúdo. DEL RÉ, (1996, p. 23).

Existe imensa distância entre os alfabetizados e os que não o são, e é por isso que em todos os países percebe-se um esforço colossal para trazer à luz e ao mundo da leitura as pessoas que não tiveram acesso à alfabetização. Entretanto, saber ler é bem mais que decodificar símbolo representa conquistar uma dimensão verdadeiramente humana e aproximar-se das pessoas, de seu tempo e da diversidade de suas circunstâncias. MELO (1978, p. 36).

Mas voltemos à frase inicial, modificando-a um pouco: Qual é a utilidade de uma ilustração em um livro didático para alunos que não foram "alfabetizados" na efetiva "leitura" de uma imagem e, portanto, na imensa capacidade de descobrir nesta uma diversidade de mensagens e amplitude de códigos? Não nos fechemos na ilusão hipócrita de afirmar que a alfabetização com relação às letras e sílabas se aprende, mas que é impossível aprender a ver porque essa condição é inerente a todos que não apresentam distúrbios visuais graves. Aceitar essa afirmação, por exemplo, significa julgar que o olhar do experiente fotógrafo percebe os mesmos detalhes que o de uma pessoa não treinada; que o olhar de Van Gogh, por certo, colheria das paisagens o mesmo que colhe o olhar do homem comum. Assim como existe uma diferença nas palavras escritas, para uma pessoa analfabeta e outra, alfabetizada; há significativa distância entre o olhar para uma imagem e dela colher toda diversidade de suas informações praticadas por alguém treinado e outro que vê nela apenas uma ilustração. Nesse caso vale a escrita e a ilustração como complemento direto daquilo que se escreve e se aprende e apreende. TAKATORI, (1999, p. 345).

Figura IV – Sala de Aulas de uma escola Luandense – equipada com mecanismos de identificação ilustrados.



Fonte: ministério da educação de Angola (<http://www.unangola.org/pam.asp>).

1.1 Qual é a utilidade, para uma pessoa analfabeta, de uma linha escrita?

Chega-se assim ao ponto que se pretende atingir por meio deste artigo. Uma singela comparação entre os livros escolares de anos atrás e os que agora chegam aos alunos mostra excepcional evolução na arte gráfica e na imensa força com que as imagens completam o texto. A esse progresso somam-se possibilidades que as editoras hoje conquistam de buscar fotos de toda parte e com qualidade que antes não se pensava obter. Acrescenta-se a isso uma preocupação com que haja ilustradores de qualidade, desenhistas especializados e cartógrafos com estratégias de projeção maravilhosas. No entanto, se não existe uma "alfabetização" dos alunos para aprender a olhar e extrair, nessa observação, a imensidão das mensagens, estamos recolocando a metáfora de que se escrevem linhas para analfabetos. MELO (1978 p. 89).

Trabalhar em sala de aula a inteligência visual-espacial, entre outras estratégias, busca fazer do leitor um arguto observador, uma pessoa que na escola aprende que "olhar" é bem

mais que "ver" e que quem domina essa capacidade aprende mais, conhece melhor e desenvolve com acuidade o sentido da estética.

1.2 Mas de que maneira pode um professor ensinar um aluno a olhar?

Olhando junto, detendo-se alguns minutos diante de uma foto, revelando os muitos fundamentos para a interpretação de uma carta geográfica e todo conteúdo (explícito e implícito) que está presente em um gráfico estatístico. Ainda que os professores não tenham aprendido a olhar, a sua condição de adultos — e junto com ela sua experiência de vida e, principalmente, sua vontade de validar essa idéia e treinar um pouco, ensaiando em sua casa para depois ensinar — já representa significativo progresso, sobretudo se eles dispuserem de meios para levar sua classe a um bate-papo com um pintor, mesmo que amador, um fotógrafo que realmente exerça sua profissão com arte, ou um colega, professor de Artes, que se empenhe em demonstrar aos alunos o significado da cor, a força da perspectiva, a incidência da luz e a inter-relação entre foto e texto, destacando que essas duas formas de linguagem se completam.

Uma experiência interessante é organizar, para cada ilustração que o livro exhibe ou que se apanhou em outra fonte e se expôs aos alunos, uma série de questões desafiadoras, intrigantes e curiosas que a observação da foto ou a dedução sobre os fatos que ela revela permite alcançar. Se vejo a foto familiar de alguns amigos, posso deduzir a época do ano em que foi tirada observando as roupas que eles vestem, o local em que estavam percebendo os elementos de fundo e, às vezes, até o que estavam sentindo reparando nas expressões que exibem. Esse esforço para transformar a imobilidade do ver na plasticidade do olhar necessita de algumas informações técnicas e, por certo, ativo treinamento. Não existe uma boa aula para ensinar o aluno a olhar se esta não for suficientemente preparada e o professor não se envolver na disposição de cobrar sempre esses fundamentos. PIAGET (1997 p. 29).

Um livro escolar pode ter mapas extraordinários, fotos belíssimas, desenhos criativos ou ser bem mais pobre na diversidade de suas ilustrações. Essa diferença não muda a aprendizagem do aluno, o que pode se alterar é a dimensão com que o professor o leva a

interpretar textos e educar seu olhar, preenchendo-os com significação, e passando isso aos seus pupilos aplicarem no seu aprendizado, como mostra a figura II.

Tabela I de números em níveis de financiamento para a criança e o adolescente alfabetizado de em Angola.

NÍVEIS DE FINANCIAMENTO PARA O APELO 2004 - 30 JUNHO 2004					
Organização Apeladora	Solicitações Originais	Solicitações Revistas	Total de Recursos Disponíveis	Solicitações não atingidas	% Coberta
FAO	14,940,500	5,724,865	1,962,653	3,762,212	34.3%
IOM	18,782,369	10,956,382	3,749,317	7,207,065	34.2%
OCHA	3,754,506	3,549,506	2,757,081	792,425	77.7%
OHCHR	1,200,000	1,361,755	296,736	1,065,019	21.8%
UNDP	6,315,839	1,444,475	1,171,756	272,719	81.1%
UNFPA	1,499,500	999,666	0	999,666	0.0%
UNHCR	18,881,586	17,318,335	10,058,257	7,260,078	58.1%
UNICEF	10,917,350	10,917,350	9,902,520	1,014,830	90.7%
UNMAS	122,000	0	0	0	0.0%
WFP	146,371,795	107,038,778	41,030,076	66,008,702	38.3%
WHO	7,757,745	2,351,275	373,134	1,978,141	15.9%
ONGs	32,044,512	20,018,420	789,995	19,228,425	4.1%
GRAND TOTAL	262,587,702	181,680,807	72,849,869	108,830,938	40.1%

OCHA Angola
 Av. Comandante Valódia 206 - 5 Andar, Luanda, Angola
 Tel. (244-2) 444 321 Fax. (244-2) 442 710

Fonte: UNICEF-Angola (programa das Nações Unidas para a Infância).

2 A AULA E A POTENCIALIZAÇÃO DOS MODELOS

O professor, agindo como modelo para a conduta futura de seus alunos, pode atuar de maneira intencional ou não. O estigma positivo ou negativo que deixará independe de sua vontade própria; se assim não fosse, bastaria marcar nossos alunos apenas com a qualidade e o altruísmo de seus mestres, apagando de seu inconsciente suas fraquezas e limitações. Mas, mesmo considerando essa ação não-intencional, parece interessante refletir sobre quais mecanismos a psicologia social utiliza na análise da força influenciadora do modelo adulto na consciência infantil ou juvenil. Esses parâmetros podem ser agrupados em quatro categorias distintas. **VEJA** (2002 p. 28); **ALVES** (198 p. 78).

2.1 Os mecanismos de identificação

Estudos diversos, realizados no Brasil e em outros países, indicam que, quando os alunos pensam que são parecidos com seus professores, a influência destes é significativamente maior do que quando acreditam que são diferentes deles. É evidente que o sentido do “pensam que são parecidos” não se refere a parâmetros físicos ou etários, mas todo professor é “parecido” ao aluno quando aparenta viver problemas iguais, ter sonhos idênticos e conviver com ideais similares. Uma aula que, por exemplo, fale de vulcões japoneses nada pode apresentar de “semelhante” ao aluno em seu entorno e com as emoções que o emolduram, mas é perfeitamente possível ao professor ministrar uma aula sobre os vulcões japoneses por essas referências, estabelecendo “ganchos” com a realidade circunstancial de seu aluno. Não é por coincidência que os grandes comunicadores de programas de televisão montam suas estratégias de sedução persuasiva simulando uma integral identificação com seus telespectadores. **ALVES** (1988, p. 78,79).

Figura V – Fotografia Ilustrando a satisfação dos alunos depois de uma aula de vídeo comunicação visual pela TV, sobre mecanismos de auxilio ao aprendizado.



Fonte: Site: www.angola.org

2.2 Os mecanismos da atração

Um professor ou uma professora “atraente” possui um insofismável e mais intenso poder comunicador, gerador de mecanismos modelares, que um professor e uma professora “não-atraente” possuem. Ainda que a beleza física seja um componente forte desse mecanismo e que não seja possível buscá-la se nos falta, o aluno se importa bem mais com a “beleza moral” expressa pela segurança na mensagem, ternura na fala, coerência na conduta e clareza nos sentimentos. A beleza física é imediata, ao contrário da beleza moral,

que se constrói passo a passo, devagarzinho, no cotidiano de infinitas relações. Se na transmissão televisiva essa “construção da beleza” é bem mais difícil e somente as novelas podem tentar exercê-la, por isso mesmo, ressalta-se a sensualidade e o encanto da beleza física em outros tipos de programas e, sobretudo, na aula e na escola. Esse processo, ainda que difícil, tem bem mais tempo para se estruturar. A linda professora de nossos sonhos e o inesquecível mestre das recônditas lembranças, por certo, assim se fizeram em nosso inconsciente pelo afeto, dedicação, entusiasmo e coerência. ALVES (1988, p. 56).

2.3 Os mecanismos de reforço

A psicologia social, por meio da análise de centenas de casos, demonstra que a indução a se imitar modelos aumenta consideravelmente quando existe uma recompensa nessa imitação e, proporcionalmente, diminui ou se inibe se, ao contrário, recebem-se sanções ou castigos. Nesse sentido, todo aluno que tem suas condutas imitativas de caráter positivo aplaudidas tende a reforçá-las e, se as que segue, ao se apresentarem negativas, sofrer em restrições, é provável que as abandone. É evidente que esse aplauso ou restrição não pode e não deve ser explícito. O aluno jamais deve ser observado como um imitador ou se sentir aplaudido ou reprimido pela adoção de condutas que passou a copiar. Nesse sentido, o trabalho do educador deve ser extremamente sutil e, no momento do aplauso ou da crítica, estes deverão vir pela ação imitada e jamais por sua referência ao modelo que a gerou. Se Ricardo, aluno da 6.^a C, assume a “prestatividade” que copia do professor Paulo, é a prestatividade em si que merece ser reforçada, jamais a conduta que exalte ter sido uma simples cópia ou imitação. PIAGET (1997, p. 67).

Figura IV. Ilustração do símbolo da República muito usado em Creche Escola para inculcar na mente dos alunos a Idéia da Proclamação da Independência na República de Angola.



Fonte: Ministério do Planeamento de Angola.

2.4 Os mecanismos da excitação emocional

Não é difícil demonstrar, empiricamente, que a influência que os professores exercem como modelos incrementa-se de forma mais expressiva em função do grau de excitação dos alunos. Se a aula, os conselhos, os pontos de vista compartilhados e as opiniões apresentadas são externados com sentimento de emoção, a indução de valores comportamentais é bem mais eficaz. Essa condição, verdadeiramente, rouba para o professor o direito de alguma espontaneidade e reveste-o da condição de um “quase ator”. Nem sempre é fácil falar com entusiasmo quando não se tem isso, mas é essencial assumi-lo, mesmo que artificialmente, quando considera a meta que busca e o aluno que se pretende esculpir. ALVES (1988, p. 44).

Em síntese, não é nada fácil nos insurgirmos como modelo. Mas, se essa é nossa missão e se esse é nosso papel, sempre vale a pena um pequeno sacrifício. Como lembra o poeta, “tudo vale a pena se a alma não é pequena”. (Fernando Pessoa)

Figura VI. Alunos alfabetizados com auxílio a mecanismos de comunicação visual e ilustração nas aulas.



Fonte: UNICEF, de Angola. Província de Malange 2005.

3. APRENDIZADO MEMÓRIAS E EMOÇÕES

Que professor já não ouviu de um ou alguns de seus alunos a expressão que dá título a esta crônica? E o que fazer para efetivamente promover uma ajuda? É certo que muitas vezes essa afirmação nada mais é que uma desculpa esfarrapada de quem não estudou, mas existem casos, e não poucos, de alunos estudiosos e sinceros que, em seu desespero, esquecem do que haviam aprendido. É possível, realmente, ajudar um estudante (um filho) quando reclama que "dá um branco" na hora da avaliação?

Felizmente, a resposta é positiva, ainda que a individualidade de cada cérebro nem sempre nos autorize a garantir que o que é bom para alguns é bom para todos. Entre os inúmeros atributos da mente humana, a memória é, sem dúvida, a que se estuda melhor e, se ainda não conhecemos todos os procedimentos necessários para impedir que ela se deteriore nem como estancar a terrível doença de Alzheimer, já sabemos muito e, disso tudo, há certos procedimentos inteiramente válidos para serem aplicados em sala de aula ou acudir a criança que, desesperada, busca ajuda. PIAGET (1997, p. 59).

A presente crônica procura elucidar alguns pontos incontestes sobre o conhecimento da memória humana e sugerir procedimentos que, se aplicados sistematicamente, reduzem de forma considerável a tão angustiante ameaça do "branco". Vamos a esses pontos:

1.O ser humano não possui uma, mas muitas memórias, e a falha desta ou daquela exige um cuidado específico, para as quais medidas generalistas nem sempre ajudam muito. Além de memórias olfativas (ah, o cheiro inefável do bolo de fubá de mamãe!), temos memórias gustativas, visuais (essa cena jamais se apaga de minha saudade...), cinestésicas (quem aprende, jamais esquece os movimentos do corpo em um bom samba) e, ainda, as memórias propriamente ditas, que mais à frente comentaremos. Quando é possível ao professor associar um tema, uma teoria ou equação a uma dessas memórias, é bem mais fácil para o aluno acessá-la e, assim, se um exercício de raiz quadrada se associar ao cheiro do café, não há motivo para não se associar a queda da Bastilha aos passos de tango. ALVES (1988, p. 134).

2.Entre as memórias propriamente ditas, temos a clássica divisão em memória de curta duração (que permanece apenas alguns segundos e serve, por exemplo, para lembrarmos como começou a frase que agora estamos concluindo) e a de longo prazo — ou

de longa duração —, que constitui o arquivo imprescindível de nossa individualidade. Integra essa família a memória da identidade e a memória autobiográfica. Se sabemos quem somos e nos lembramos do que e de quem gostamos, temos uma identidade e, portanto, somos quem somos. Mas lembrar-se da própria identidade não se confunde com outras lembranças e emoções pessoais. Se guardamos o nome de amigos queridos e lembramos com saudade ou desespero de momentos de imensa emoção, é a memória autobiográfica que estamos evocando. Faz parte desse grupo a chamada memória de procedimentos, que guarda instruções para a realização de tarefas comuns como andar, dirigir e sentar. Dificuldades com essas memórias, como as amnésias, requerem cuidados médicos e psicológicos específicos. Esquematizando esse primeiro grupo, caberia reiterar que existem memórias de curta e de longa duração. Entre estas últimas figuram três memórias que constituem a garantia de nossa individualidade: as memórias da *identidade*, a *autobiográfica* e a de *procedimentos*.

Figura VII. Ilustração de Letras em imagens ampliadas.



Fonte: Ministério da Educação do Brasil (Figuras ilustrativas) www.mec.gov.br

Integrando o grupo das memórias de longo prazo e, agora, já interessando de forma mais específica o cotidiano escolar, existe a chamada memória do conhecimento, que

guarda os saberes escolares e os do trabalho que se realiza. Quando o aluno reclama que "deu branco", na verdade, apela para a falha da memória do conhecimento ou de suas divisões. Vamos, brevemente, comentar essas divisões e sugerir procedimentos para mais firmemente estimulá-las: ANTUNES (1988, p. 123).

Há três grupos de memória de conhecimento: conhecimento de saberes escolares ou profissionais, memória de identificação e memória de planejamento. Da primeira aqui já se falou. A memória de identificação retém nomes e fisionomias e serve para não esquecermos dos amigos e lembrarmos de personagens, músicos, cientistas e todos os que edificaram o saber humano. Importante para a história e a literatura, essa memória é essencial para a arte e a ciência de forma geral. A memória de planejamento contém dados sobre as atividades futuras da pessoa, suas metas, sonhos, anseios e projetos. Atuando como uma espécie de agenda, representa o ponto que se busca e é essencial entre tudo que se procura aprender na escola.

Figura VIII. Ilustração da Escola primária no Interior da Província do Lubango



Fonte: Ministério da Educação.

3.1 Professora, deu um “branco” I

a.O grupo das memórias olfativas, táteis, gustativas, visuais e cinestésicas.

b.O grupo das memórias propriamente ditas, divididas em memórias de curta e de longa duração e, entre estas, as memórias da identidade, autobiográfica e de procedimentos. Problemas nas memórias desses dois primeiros grupos constituem uma situação patológica específica e, portanto, a solução se encontra distante da escola, a não ser que tenha sido ocasionada por um forte trauma emocional produzido na família ou na própria instituição de ensino. PIAGET (1997, p. 67).

c.Pertencente ao grupo das memórias de longo prazo, figura a memória do conhecimento, subdividida em memória dos conhecimentos escolares, de identificação e de planejamento. Ainda que estas não sejam de uso específico escolar, é possível trabalhá-las em sala de aula e, assim, torná-las mais vivas. PIACENTINI, (1996, p. 90).

A certeza dessa afirmação nasce da descoberta de que os episódios de esquecimento estão sempre ligados a três grupos de fatores: os de natureza fisiológica, como distúrbios do sono, abuso de álcool, uso de drogas, crises de stress ou ansiedade; o excesso de estímulos ou a falta de maior concentração. Aprofundaremos esse tema na próxima crônica.

3.2 Professora, deu um "branco" II

Caso o problema de memória que o aluno apresenta se manifeste de forma ocasional e, portanto, atinja-o em uma ou outra circunstância sem constituir algo rotineiro em seus caminhos pela aprendizagem, entre as causas prováveis estão *distúrbios do sono*, *crise de ansiedade* e *uso de drogas*, fatores que fogem do controle das estratégias de ensino e, por serem de natureza física ou psicológica, requerem cuidados específicos. Se, ao contrário, o estudante parece estar distante dessas condições e seus problemas de memória se apresentem persistentes, é necessário tomar duas linhas de ação: KISHIMOTO, (1992, p. 98).

- A primeira é verificar se não está existindo um excesso de estímulos, isto é, se a carga de temas que o aluno necessita saber não se apresenta maior que a possível. A memória, tal como o estômago, possui limites, que variam de uma para outra pessoa e,

assim sendo, não pode abrigar uma carga de informações que se coloca no padrão de exigência adulta. Para esses casos, o recurso é priorizar temas a serem aprendidos, selecionar conteúdos efetivamente imprescindíveis e, dessa forma, exigir da memória apenas o que ela pode oferecer. Essa situação, entretanto, suscita uma interrogação: Como saber se estamos exigindo uma carga excessiva do estudante? A memória, como eu disse, varia de pessoa para pessoa, mas o grau dessa diversificação não exhibe limites muito amplos. Se o que se exige do aluno os colegas conseguem alcançar com relativa serenidade, isso significa que o limite desejado não se mostra abusivo. Limites abusivos existem quando toda a classe ou parte expressiva dela parece não dar conta do conteúdo e quando o estudante, mesmo demonstrando sincero esforço e planejamento de suas horas de estudo, revela estar distante das expectativas impostas. ANTUNES (1988, p. 45).

- A segunda causa de problemas de memória — que pode aparecer isoladamente ou agregar-se à primeira — decorre de dificuldades de concentração. Para essa situação, uma série de ações pedagógicas pode ajudar, e muito, os alunos. A dificuldade de concentração caminha junto com o desinteresse e, nessas circunstâncias, cabe bem mais responsabilidade por parte do professor que do estudante. Nesse sentido, seria desejável que, em todas as aulas, fossem observados sempre oito procedimentos básicos, que são os seguintes:

3.3 Significação no que se busca aprender

A memória humana teima em não guardar informações sem significado. Decorar que "Fabiana vai à praia com seu chapéu amarelo" é naturalmente mais simples que tentar memorizar que "De Béchar até Ghardaia percorre-se o contraforte do Atlas". Isso ocorre não porque existe impropriedade na segunda afirmação, mas, sim, por ser bem mais fácil imaginar uma pessoa chamada Fabiana usando um chapéu para se proteger do sol enquanto vai à praia que a segunda situação apresentada. PIAGET (1997 p. 49).

O que aqui importa não é imaginar que algumas sentenças podem proporcionar mais significações que outras, mas, sobretudo, que cabe ao professor construir para os alunos as significações nos conteúdos que transmite, associando ou ajudando os estudantes a associarem os temas escolares a fatos ou ocorrências do cotidiano. É a velha história do "novo no velho", ou seja, a idéia de que fixamos na memória um novo saber quando este se

associa a outro já existente em nossa estrutura cerebral. Isso explicaria, por exemplo, o fato de que um garoto interessado em automobilismo aprende muito melhor sobre Química se em uma aula é seduzido a pensar como um carro de fórmula 1 transforma combustível em velocidade. GRUNAUER, (1990, p. 90).

Figura IX. Professor Carlinhos Zassala cuja reputação à Nível de Psicologia educacional é uma grande referencia em Angola.



Fonte: foto exclusiva do Sindiprof/ Angola 2006.



Figura X. Imagens Ilustrativas. MEC www.mec.gov.br, Fonte: www.mec.gov.br

Assim buscar aprender pode ser por reconstituído no imaginário do aluno, sem que isso signifique um trauma para ser apreendido. Afinal nos habitamos a transformar os alunos em indivíduos traumatizados com aulas duras e discursos rígidos que marcam o aluno a vida inteira, e aí o velho ditado. A (O) primeira (o) professor(a) ninguém esquece pelo que ele (a) passou para os alunos por ser duro nas suas tarefas. Professores que nos marcam porque dão castigos, ou porque simplesmente deixaram de fazer o cerro. Harmonizar a mente do aluno de forma que as lembranças não sejam pelo que imaginário do duro, do professor carrasco, mas sim do professor bonzinho, que ama os seus alunos em turma com bons exemplos de coletividade na escola. Um elemento psicológico necessário ao professor e ao aluno. Ao que dá e ao que recebe.

3.4 Qualidade referencial das anotações feitas em aula

Existe um aforismo que afirma que "a caneta é a melhor memória que existe", e nessa sabedoria popular não há erro. Realmente, uma forma inteligente de descansar a memória é anotar. No entanto, quando se trata de saberes escolares, importa bem menos a qualidade que a quantidade de anotações e, nesse contexto, mais uma vez a ação do professor mostra-se imprescindível. Preparar um caderno, longe de significar atributo aleatório em que cada aluno o faz a sua maneira, representa uma importante estratégia de aprendizagem que cabe ao professor, com persistência, ensinar. Para boas anotações, nada melhor que criar mapas conceituais ou uma linha de seqüência de conteúdos que, por exemplo, associe-se a uma árvore ou a uma rodovia. Se o aluno associar certos conteúdos de um todo a raízes, alguns a um tronco e outros a galhos, ramos e, quem sabe, folhas, flores e frutos, memorizará melhor, pois, ao evocar o tema, verá suas partes na estrutura de um corpo — nesse caso, a árvore — que bem conhece. PIAGET (1997, p. 67).

3.5 Emprego de estratégias que associem a memória à emoção

Busque suas memórias mais vivas e mais fortes e estará, por certo, encontrando as emoções mais intensas que viveu. Quando um tema se associa a uma ou mais emoções, agrega-se a nossa estrutura mental de tal forma que, em certos casos, torna-se difícil esquecê-lo, ainda que seja isso que se busque fazer. Nesse caso, a participação do professor é importante, ajudando seus alunos a fazerem uma reflexão na qual associarão os saberes que apreenderam a essa ou aquela emoção que viveram. Ainda que as emoções, é evidente, variem de um estudante para outro, não há um deles que não tenha momentos emocionantes para associar aos temas a que sua memória parece mais fortemente resistir. Cabe destacar que esse procedimento vale mais para questões mais complexas — até para não sobrecarregar a memória de lembranças emocionais —, mas todo aluno que é levado a pensar em um ou outro tema "vendo-o" na árvore que brincou, no rio que atravessou ou na partida de futebol que perdeu por certo terá a ajuda dessa emoção quando precisar do apelo a uma evocação. NAVARRO, (1999, p. 88).

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA ESTUDADO

Quando buscamos em um dicionário o sentido de "contexto", encontramos "encadeamento de idéias" e, se buscarmos "contextura", descobriremos que se refere a "entrelaçar" ou "ligar as partes de um todo". Se considerarmos esses dois sentidos na referência a um trabalho com as memórias em sala de aula, seria lícito afirmar que "contextualizar" equivale a encadear idéias, ligando parte de um todo ou, de forma ainda mais significativa, trazer o que se ensina ao contexto do estudante, fazendo-o associar o aprendido às coisas que faz em seu cotidiano e que conhece. É muito desinteressante para uma criança ou um adolescente "mergulhar" seu interesse em uma época que não viveu ou fingir-se um químico, físico ou matemático para ingressar na lógica dos números, assim como é indiscutivelmente desmotivador pensar em detalhes da morfologia litorânea ou da estrutura das regras gramaticais. SILVA, (1999, p. 212).

Os saberes escolares são mais facilmente arquivados na memória dele quando os fatos que ouve se associam ao futebol que joga, à novela a que assiste ou aos desafios que, no pátio da escola, todo dia enfrenta. Buscar meios de encadear esses saberes e os conhecimentos escolares constitui a essência da ação docente. O professor não ensina apenas porque sabe, mas, sobretudo, porque pode fazer seu saber chegar à memória de seu aluno e, por certo, por meio da contextualização mais facilmente conseguirá fazer isso. ALVES (1988, p. 58).

4.1 emprego de habilidades operatórias diversas

Quando se solicita a um estudante que descreva uma teoria, está cobrando-se de seu cérebro uma ação bem diferente da que se pede quando se solicita que, em vez de fazer uma descrição, ele compare. E quem é levado a descrever e, depois, a comparar retém com mais facilidade que aquela pessoa que apenas descreve ou compara. Dessa forma, trabalhar em sala de aula as habilidades operatórias significa fazer uso freqüente e contínuo de verbos de ação que induzem o cérebro a procedimentos diferentes. É por essa razão que todo aluno que repassa um saber observando, conferindo, seriando, localizando, relatando, combinando, demonstrando, classificando, analisando, aplicando, deduzindo, criticando,

conceituando, especificando, ajuizando, revisando e discriminando guarda o conhecimento de forma bem mais significativa que outro que se utiliza apenas de uma ou duas dessas habilidades operatórias. É evidente que elas são tantas e tão diversas que parece extrema ousadia recomendar, para amparo de melhor uso da memória, o emprego integral dessa lista, mas, se a tarefa é conscientemente dividida entre os professores e é proposta como desafios progressivos, começando pelas atividades mais simples, não será difícil perceber o quanto o uso delas interessa a uma aprendizagem significativa. FREITAS, (1989, p. 65).

4.2 Alternâncias quanto ao tipo de linguagem utilizada (visual, auditiva e cinestésica)

Quando lemos uma mensagem, estamos ativando nossa memória de conhecimento, identificação ou planejamento, mas se, além da leitura, procedemos a uma operação de escrita, nosso cérebro reage de forma mais positiva, pois uma ação a outra se somou. Se, ao lado da leitura e da redação, buscarmos desenhar ou construir um gráfico associando-o à mensagem lida ou, quem sabe, fazer desta um verso, uma paródia ou uma colagem, é quase certo que ela será mais fortemente memorizada. É, pois, por essa razão que é inteiramente válido o professor passar os conteúdos para linguagens diferentes, estimulando o estudante, quando possível, a ler, cantar, desenhar, colar, fazer mímicas, construir paródias, buscar metáforas ou "fabular" sobre o tema (narrando-o em forma de uma fábula e, portanto, de maneira breve e alegórica). É certo que proceder dessa forma em relação a todos os conteúdos escolares é um absurdo. Entretanto, essa estratégia pode perfeitamente ser utilizada para alguns assuntos mais abrangentes, temas que se apresentam essenciais para a devida compreensão significativa de outros que a ele se encadeiam. PIAGET (1997, p. 47).

Figura XI – aluno do ensino de base observando um vídeo sobre Educação visual em Escolas de Luanda.



Fonte: Ministério da Educação de Angola. 2006.

4.3 Uso (eventual) de recursos mnemônicos

O maior inconveniente da utilização de uso de recursos mnemônicos é que todas as outras alternativas propostas estão associadas à significação, enquanto esta é puramente mecânica. É por esse motivo que o uso deles deve ser restrito e circunstancial, mas nem por isso deixa de ser válido em uma ou outra oportunidade. Quando decoramos "Prometa telefonar, Ana" para gravarmos na memória etapas da mitose biológica (prófase, telófase e anáfase) ou quando professores de Geografia pedem para lembrar que "Houve Desordem e bateram com o Cinto no Negro Alpercatas" para assim o aluno melhor decorar quatro serras nordestinas, estamos, na verdade, valendo-nos de recursos mnemônicos válidos para esse ou aquele conteúdo que, por sua natureza, necessite apenas de um exercício mecânico para ser armazenado na memória. **FREITAS**, (1989, p. 46).

5 VERBALIZAÇÃO CÊNICA DOS CONTEÚDOS A APRENDER

Uma forma extremamente interessante de fixar fatos na memória, ainda que mais significativa para alguns alunos que para outros, pois seu estilo de aprendizagem mostra-se mais cinestésico que visual, é, sempre que possível, ministrar uma aula diante do espelho sobre o tema que se deseja aprender. Quando um estudante, em casa, assim age, não está apenas impondo uma repetição à memória, mas, principalmente, associando a ela seus gestos, sua voz e sua ação, que, fotografados pelo cérebro, podem mostrar-se expressivos quando for necessário lembrar o conteúdo. Mais uma vez, reitero o que antes disse. Uma estratégia como essa nem sempre é possível e, se para todos os temas o aluno necessitasse se valer desse recurso, seu tempo, por certo, seria insuficiente. Mas é justamente essa limitação que faz aflorar a importância de que o estudante saiba como melhor administrar o tempo de estudo e, dessa forma, priorizar uma ou outra estratégia, valendo-se deste ou de outro procedimento. PLATA, (1997, p. 56).

Cabe, concluindo, repetir o que antes já foi destacado.

Não mais deve existir espaço em nossas escolas para professores que apenas dominem saberes, ainda que tenham limitações para transmiti-los. Essa capacidade de transferência não constitui talento genético que se pode buscar em um ou outro, mas, antes, um esforço sincero de mais intensamente aprender a conhecer o cérebro humano e de se valer de suas ações para mais significativamente estimulá-lo. ANTUNES (1988 p. 67; 78); ALVES (1988, p. 21).

5.1 Mocinhos e bandidos

Não existe nada de pejorativo em chamar nossos heróis de "mocinhos". Se não o são cronologicamente, ao menos nos fazem retornar aos idílicos tempos, que não voltam mais, em que o inevitável duelo entre o bem e o mal separava mocinhos de bandidos. Dessa forma, personalidades como Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet, Jean Piaget e vários outros, pelo muito que pensaram, escreveram e fizeram pela educação, bem que merecem o título de heróis ou, falando de forma mais

simpática, são os verdadeiros "mocinhos" dessa intrigante tela que envolve ensino e aprendizagem. PIAGET (1997 p. 67); OLIVEIRA, (1983 p. 90).

Mas, se existem mocinhos (ou mocinhas), é necessário que também haja bandidos. E estes, onde se escondem? Hoje, é bem mais fácil encontrá-los que aos mocinhos. Bandidos para a educação foram todos os tiranos que proibiram a liberdade de pensar, impuseram a rotina da delação e inventaram a culpa, esquecendo-se de associá-la a perdões. Muitos políticos que votaram e votam leis que sobrepõem a oficialização ou a divulgação da mentira ou que tramaram tenebrosas conspirações contra a humanidade ou contra o meio ambiente são bandidos terríveis, ainda que não poucos travestidos como "salvadores da pátria". Se assim pensavam que eram, o tempo não apenas os esqueceu, mas também lhes fez plena justiça. No panteão dos bandidos, não faltam Stalins, Maos e muitos outros. .

Ainda que possa parecer estranho, eu penso que poderia ser incluído entre os bandidos um educador famoso que, embora jamais tenha sido glorificado como herói, teve seu nome sempre a estes associado. Refiro-me a Alfred Binet, psicólogo francês que, no início do século XX, juntamente com seu colega Théodore Simon, inventou os primeiros testes de inteligência e se notabilizou como o criador do Q.I. Talvez Binet nunca pudesse imaginar a repercussão desse seu teste, mas a verdade é que este alcançou fama e, desde então, passou a ser o paradigma que classifica as pessoas como mais ou menos inteligentes. Enganam-se todos que pensam que as idéias de Binet estão sepultadas, e mais ainda os que não percebem o quanto elas se fazem presentes, hoje em dia, nas salas de aula. HALLER (1989 p. 76).

Figura XII. Uma Aula fora da sala. Num campo de futebol estimulando os alunos a darem importância ao esporte.



Fonte: Ministério dos Desportos de Angola: 2006.

Ao salientar que um bom desempenho lingüístico, matemático e espacial qualifica alguém como mais ou menos inteligente, esse cientista não apenas enfatizou as disciplinas escolares de primeira linha (Língua e Matemática) e as demais, como roubou a especificidade de ver inteligência em pessoas que, apesar de não serem muito expressivas nesses saberes, mostraram uma genialidade insuperável. Não imagino qual seria o desempenho de Beethoven ou Mozart, de Picasso ou Van Gogh, de Gaudi ou Salvador Dali em testes verbais ou matemáticos, mas bem me lembro que Garrincha, absolutamente genial em seus dribles ensandecidos, sempre foi considerado pouco mais que um imbecil.

Mesmo agora, quando muito se fala em “inteligências múltiplas”, ainda se valoriza demais a expressão verbal ou matemática. De que vale, por exemplo, o saber histórico, biológico ou geográfico sem a capacidade de verbalizá-lo de maneira oral ou escrita e, da mesma forma, de que adianta a capacidade de percepção da Química e da Física sem que se domine a linguagem numérica com que elas se apresentam? HALLER (1989, p. 47).

Percebe-se, assim, que a idéia do Q.I. está mais viva que nunca, e em nome dessa absurda heresia é que Gandhi e Teresa de Calcutá marcaram sua trajetória pelo mundo, mas provavelmente não sairiam de nossas escolas não fosse a tal da "promoção automática".

5.2 Qual disciplina deseja quem reclama da indisciplina?

Um tema que está tornando-se "moda" em educação é a indisciplina. Ao afirmarmos isso, não desejamos dizer que isso não ocorra e que não existem razões nos protestos de pais e professores. A questão da indisciplina é sempre assunto que preocupa e, nos dias de hoje, ainda mais, pois assume a perfídia em situações de "*bullying*" ou avança para registros policiais quando evolui para a violência. Assim, quando falamos que a questão está tornando-se "moda" é porque em toda parte só se fala dela e alguns professores já começam a pensar que não vale a pena crescer em sua aprendizagem, pois ela jamais chegará aos alunos por causa da pertinaz indisciplina deles. ALVES (1988, p. 26).

Sempre pensamos que a questão da indisciplina necessita de trabalho urgente e coletivo, mas, para que deixe de ser simplesmente "moda" e deixemos de assumi-la como intratável, cabe buscarmos caminhos, começando por perguntar "O que é efetivamente indisciplina?" e "Qual disciplina se deseja conquistar?".

Se procurarmos o significado da palavra *disciplina*, veremos em sua etimologia a idéia de "educar", "instruir", "aplicar" e "fundamentar princípios morais" e que seu antônimo é "desobediência", "confusão" ou "negação da ordem". Ampliando mais o sentido do termo, avançaremos para a idéia de "ordem", "firmeza", "obediência às regras" e, portanto, quando ela inexistente, torna-se necessária à culpa, o castigo ou a penitência. Mas será isso mesmo? Essa reflexão etimológica simboliza efetivamente a indisciplina que enfrentamos? Por acaso, não seria melhor ficarmos com um conceito mais amável, como,

por exemplo, "Disciplina é uma relação de afeto e respeito, uma ação recíproca de cumprimento de normas". Disciplina não seria, portanto, aceitar, por exemplo, que na sala de aula constrói-se uma relação como quem joga dominó e, assim, é essencial ser parceiro e que essa parceria se fundamente em regras que todos devem cumprir? Caso se aceite que essa idéia conceitual é melhor que a primeira, cabe construí-la, e o início dessa construção se manifesta por meio de um acordo entre alunos e professores, algo como um "contrato" em que ambas as partes discutem e constroem seu papel e sabem como acatar sanções na eventualidade de um descumprimento. WARSCHAUER, (1991, p. 89).

Mas, para que essa disciplina desejável se possa construir, torna-se imperioso indagar "Qual disciplina estamos efetivamente buscando?".

Essa resposta necessita passar por uma desconstrução da idéia geral para a análise de situações específicas. Existe, por exemplo, uma disciplina em relação ao tempo: cumprir horários, acatar prazos, entregar tarefas nos momentos estabelecidos, planejar a duração de ações e discutir cronogramas. E também outra entre disciplina e espaço: respeitar locais; saber guardar as coisas, retirá-las e devolvê-las ao lugar onde foram apanhadas; ocupar espaços definidos e manter-se em ordem nestes. É também essencial que se analise a disciplina em relação ao outro, às pessoas: saber esperar sua vez, respeitar a pergunta do colega, mostrar-se educado em relação às diferenças, compreender a individualidade e libertar-se de estereótipos. Uma disciplina que efetivamente se deseje construir avança também em sua relação com a aprendizagem: é necessário saber usar a memória; evoluir na expressão da linguagem; administrar estados de emoção; concentrar-se; e diferenciar o descrever do analisar, o comparar do classificar e o deduzir do observar. Será que, muitas vezes, por não se conhecer bem esta, outras indisciplinas não são promovidas? Tal como em todo jogo amigável, é essencial que, ao discutir as muitas disciplinas, definam-se as sanções — jamais culpas, castigos ou penitências — que toda quebra de regra contratual implica. Se a regra diz, por exemplo, que somente o goleiro pode colocar a mão na bola que está em jogo, sempre quando outro jogador faz uso das mãos, a falta emerge de forma natural, sem ressentimentos. HALLER (1989, p. 67).

Quando os professores de uma unidade escolar sentam-se com seus alunos e desconstroem e sabem reconstruir a plenitude da significação e dos tipos de disciplina, não

apenas a aula corre mais facilmente e a aprendizagem se concretiza de maneira mais saborosa como estudantes e mestres descobrem que, reconhecendo a disciplina como ferramenta essencial às relações interpessoais, aprendem autonomia, exercitam a firmeza e conseguem, com mais dignidade, construir o caráter.

5.3 Por que gostamos de aprender?

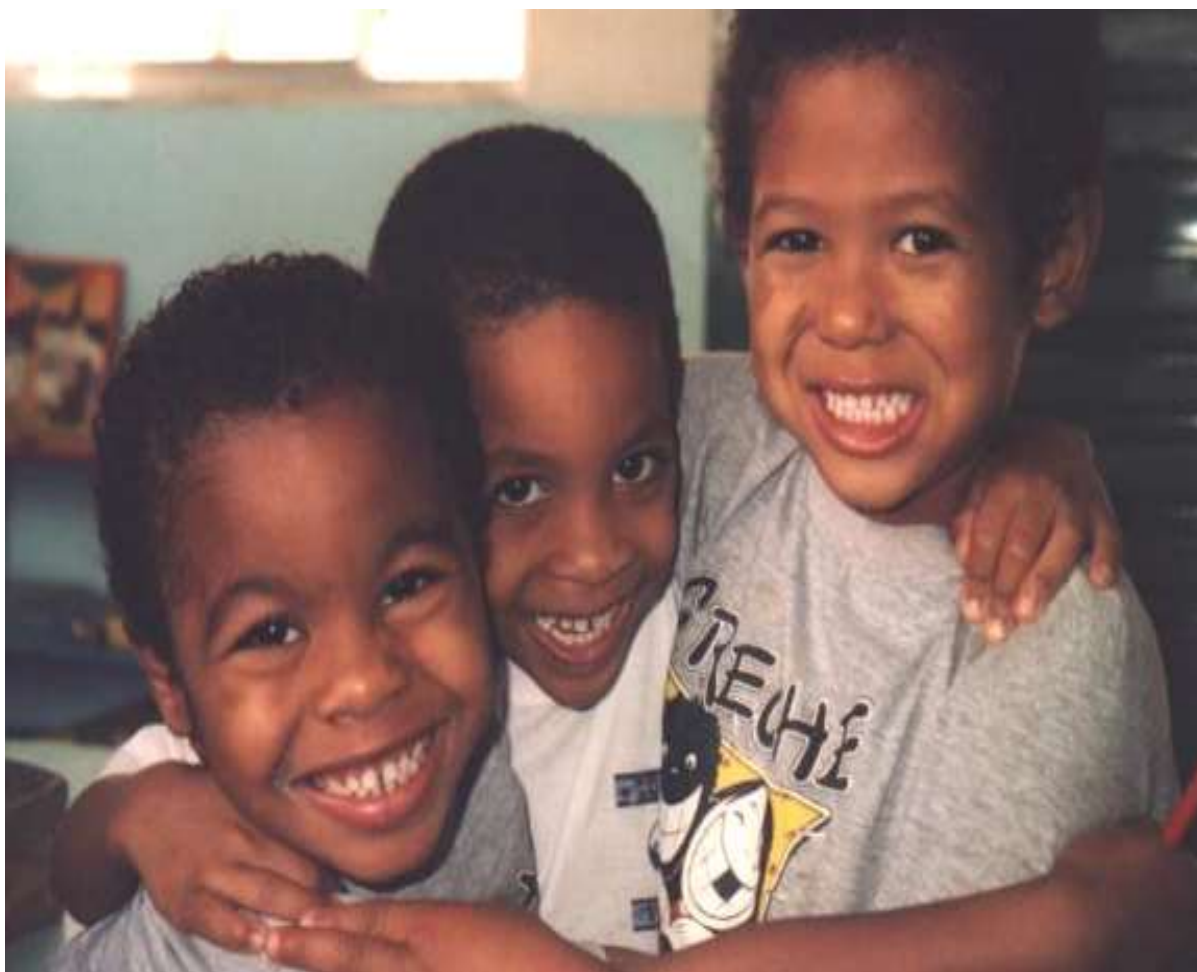
Existe uma enorme diferença no processo de aprendizagem revelado pelos animais e pelos homens. Os animais aprendem porque necessitam fazer isso e, dessa forma, seu instinto e sua carga genética sinalizam a importância evolutiva dessa aprendizagem. Não existem animais "ignorantes", pois, se eles assim fossem, por certo não teriam elementos para sobreviver. É, portanto, possível concluir que os animais não aprendem por prazer, ainda que não poucas vezes gostem de deleitar-se e usufruir o prazer que vem com o que puderam aprender. Os seres humanos, nesse aspecto, são completamente diferentes dos animais. São seres que também precisam aprender, mas que fazem dessa ação algo além da necessidade, mostrando que *gostam* de aprender. Podem até não gostar de aprender aquilo que se lhes quer ensinar; no entanto, quando a aprendizagem é livre, não hesitam em desafiar a si mesmos na iniciativa de cada vez querer saber mais e melhor. Diante da simplicidade desse quadro comparativo, emerge a pergunta: O que possui de diferente a espécie humana que a faz gostar de aprender?

Uma resposta mais imediata apontaria para suas inteligências. O homem possui cérebro privilegiado em relação às demais espécies do reino animal e, por isso, tem meios para dar maior estímulo e maior dimensão às suas capacidades. Embora essa resposta seja razoável, não satisfaz, pois é, ao mesmo tempo, causa e efeito. O homem gosta de aprender porque é inteligente ou é inteligente porque gosta de aprender? A pergunta ainda fica e é por causa dela que aqui se especula. Pensamos, assim, que independentemente da qualidade incomparável de seus “equipamentos” cerebrais, o homem gosta de aprender porque sua espécie revela quatro atributos específicos. HALLER (1989, p. 79).

O primeiro é sua *curiosidade*. As espécies animais mais evoluídas mostram-se curiosas, mas a dimensão desse anseio em nada se compara à humana. O homem é, literalmente, um enorme xereta, intrometido e bisbilhoteiro. Isso o fez cientista e, por isso,

ele avançou muito em suas descobertas, saciando com voracidade o apetite do saber. Além de extremamente curioso, é também o ser humano extremamente *ousado*, arriscando-se muito além dos limites mínimos de segurança. Confiante em demasia, é mais destemido, mais petulante, mais corajoso e imprudente que qualquer espécie. Essa característica o difere dos mais ousados animais: os mamíferos possuem muita coragem quando estão famintos ou defendem a prole, enquanto a humanidade exercita a coragem por prazer, busca riscos por diversão, ousa pela euforia do ousar. Por assim ser, o homem evoluiu, construiu, desmanchou, edificou e solidificou-se como dominador absoluto e irrefletido da natureza. HALLER (1989) p. 40.

Figura XIII. Alunos de um Jardim Escola estimulados a reconhecerem suas realidades após assistirem uma aula do globo rural da rede globo em Angola.



Fonte: Ministério dos Desportos de Angola. Arquivo Nacional/2006.

Além da coragem e da ousadia que possui, o ser humano é a única espécie a *criar crenças* como se fosse portador de um cérebro que não aceita explicações ilógicas, inventando respostas que progressivamente são mudadas. Essa capacidade de inventar respostas, mesmo que não inteiramente satisfatórias, fez dele um ser criador e destruidor de hipóteses e que, entre acertos e erros, acertou muito, ainda que tenha errado bastante. Finalmente, o homem é a única espécie que desenvolveu a *habilidade de fazer de todos os seus sentidos ferramentas de aprendizagem*. Aprendemos quando ouvimos, quando falamos e também pelo olfato, pelo tato e pelo paladar; e, por isso, melhor que os outros aprendemos. Intempestivo, o ser humano nunca aceita um saber como completo e, dessa maneira, possui sentidos que se desafiam entre si para que a aprendizagem seja mais ampla e eficiente. PIAGET (1997 p. 125).

Aqui chegando, atinge-se o centro maior da aprendizagem, que, quer aceitemos, quer não, é a escola. Ainda que a vida mais nos ensine, é ela a instituição criada para ensinar, e se assim é, cabem as questões: A escola que temos exalta e aplaude a curiosidade do aluno? Nas aulas, a ousadia da criatividade é premiada? Existem estímulos e projetos sistemáticos para que os estudantes sejam levados a construir, testar, destruir e inventar hipóteses? A escola usa todos os sentidos na aprendizagem? Será que não exalta mais o ouvir que o ver, o memorizar que o explorar por meio da intuição e do olfato?

Impossível imaginar as respostas que se darão a essas prosaicas questões. Entretanto, sejam elas quais forem, por elas serão identificadas a qualidade da escola e a verdadeira ação educativa do professor, seu agente mais insigne. HALLER (1989 p. 34); ALVES (1988 p. 97).

5.4 Por que as crianças se estressam?

Para os pais, a competência dos filhos expressa a redução da culpa e da ansiedade. Se as coisas não vão bem nos negócios e no emprego, não se tem domínio sobre os mecanismos dessa situação e as relações pessoais se desgastaram pela monotonia da rotina, nada melhor que forçar a competência das crianças para a expiação da culpa e da ansiedade. Para o marketing e o mundo dos negócios, a ansiedade pela competência infantil significa dinheiro, e muito dinheiro. São brinquedos novos que se criam, softwares que se inventam,

livros de auto-ajuda que se vendem. Para o sistema educacional, por sua vez, a competência infantil representa mais alunos, mais e diferentes profissionais empregados e novas oportunidades em um filão jamais sonhado. A suntuosidade de certas escolas de Educação Infantil, com berçários que apresentam o último capítulo da evolução da engenharia e arquitetura, rivaliza com *shoppings* modernos ou com novos templos que inventam novas seitas. HALLER (1989, p. 98).

E, isolada e perdida no centro de todas essas mudanças, encontra-se a criança, que, se pudesse, por certo faria a pergunta crucial: “Tudo isso é necessário?”.

A criança moderna que pertence à classe média ou alta sofre pressão por uma precoce aquisição intelectual, e os pais são diariamente bombardeados por máximas que defendem a alfabetização o quanto antes, o aprendizado o mais cedo possível de uma língua estrangeira, o valor do envolvimento infantil em atividades esportivas diversificadas, o risco em não treinar os filhos no domínio antecipado da matemática, na manipulação ansiosa do computador e tudo mais quanto se possa imaginar. Como se essas ações por si só não se mostrassem extremamente perversas para o desenvolvimento de uma verdadeira infância saudável, a pressão invade ainda o campo do vestuário, sugerindo que, mesmo antes da escola, a criança se vista com blusas de marca, tênis de grife, padrões estéticos *fashion*... Já não são mais novidade as linhas de equipamentos eletrônicos sofisticados para crianças, salões de beleza com seções infantis, butiques finas especializadas na última moda, linhas de cosméticos e perfumes que possam permitir diferenciar a criança que anda segundo a mídia da criança que quer ser criança. HALLER (1989, p. 90); ALVES (1988, p. 57).

Seria uma imperdoável ingenuidade acreditar que essa tendência atual nos centros urbanos é um modismo inconseqüente ou apenas uma forma astuta de capitalismo. Constitui crime imperdoável o desrespeito ao ciclo da vida, e uma criança que é tratada como adulto não conquista somente por causa da embalagem que adorna seu corpo o pensamento do adulto. O crescer pressupõe etapas lentas e lindas, e a ansiedade em antecipá-lo resulta em fator de deformação que dificilmente se corrige. Quando uma criança se veste como adulto, busca inconscientemente imitar comportamentos, ações e linguagens e, quando essa imitação desperta aplausos, ocorre uma quebra no ciclo biológico, que começa pelo estresse, o qual, se não for contido, só Deus sabe onde pode

terminar. O dente de leite não cai porque a mãe quer que caia e nem no tempo em que a mídia julga oportuno cair; cai quando o ciclo biológico determina a queda, mas, diferentemente de dentes de leite, os problemas emocionais não aparecem como produto de um ciclo, mas como consequência da ação consciente ou inconsciente de pais que aplaudem e anseiam pela precocidade dos filhos. HALLER (1989, p. 67).

5.5 De volta ao passado

Segundo Herbert George Wells, genial ficcionista inglês, criou um relato magnífico sobre uma máquina do tempo capaz de nos levar a momentos muito antigos — permitindo-nos vivê-los intensamente — ou a momentos futuros — para observarmos a maneira como o mundo teria se desenhado. Se Wells fosse brasileiro, ele não necessitaria de tal artifício; bastaria que caminhasse para o norte ou o oeste que chegaria a tribos indígenas "neolíticas" ou a pequenas vilas onde se avista o avião, mas ainda se vive na dolência do carro de boi. Nosso país, como todos sabemos, abriga contrastes admiráveis, com espaços modernos e, outros, primitivos.

A escola brasileira, indiscutivelmente, também reflete esses paradoxos, e nenhum espaço é tão intenso quanto esse quando se pensa em Educação Infantil. Em quantas partes do país ainda subsistem escolas em residências adaptadas, com salas empilhadas e um arremedo de pátio central?

Por esses espaços, transitam professoras que afixam na parede ou na lousa desbotada um calendário no qual as crianças percebem o cronograma do mês e reproduzem pequenos símbolos representando dias de chuva, de céu encoberto ou ensolarados. Existem ainda lições a colorir, poesias a decorar e pais extasiados que, em ocasiões de festa, assistem a esses extraordinários sacrifícios mnemônicos. Nessas escolas, é também permitido, vez por outra, organizar-se um trem com cadeiras, e essas atividades, entremeadas de ditados, alternam-se com "aulas de inglês" em que dez ou doze palavras são decoradas por ciclo, para mais adiante serem esquecidas, ou outras aulas de "artes", nas quais se devem colorir flores ou bichos, jamais se admitindo rosas azuis e elefantes vermelhos. ALVES (1988 p. 34).

Sempre à frente fica a mesa da professora, com a lista de chamada e a caixa de giz, e ela cumpre um plano de aula que é usado há décadas. Se foi bom para o avô, por que não haveria de ser para o netinho? Esse plano de aula faz parte de um horário em que estão predeterminados a matéria e o conteúdo de cada aula da semana, ainda que ela seja ministrada pela mesma educadora. A professora pode, nos momentos em que os estudantes fazem "cópia", sentar-se, mas não é conveniente que o faça por muito tempo, posto que sua principal ação é vigiar os alunos. Poderá descansar na hora do recreio, quando vai para sala própria, enquanto os alunos, no pátio, não dispõem de outros recursos além do chão liso e o muro alto para brincar, todos os dias, de "mocinho e bandido" (os meninos) ou de "brincadeiras de roda" (as meninas).

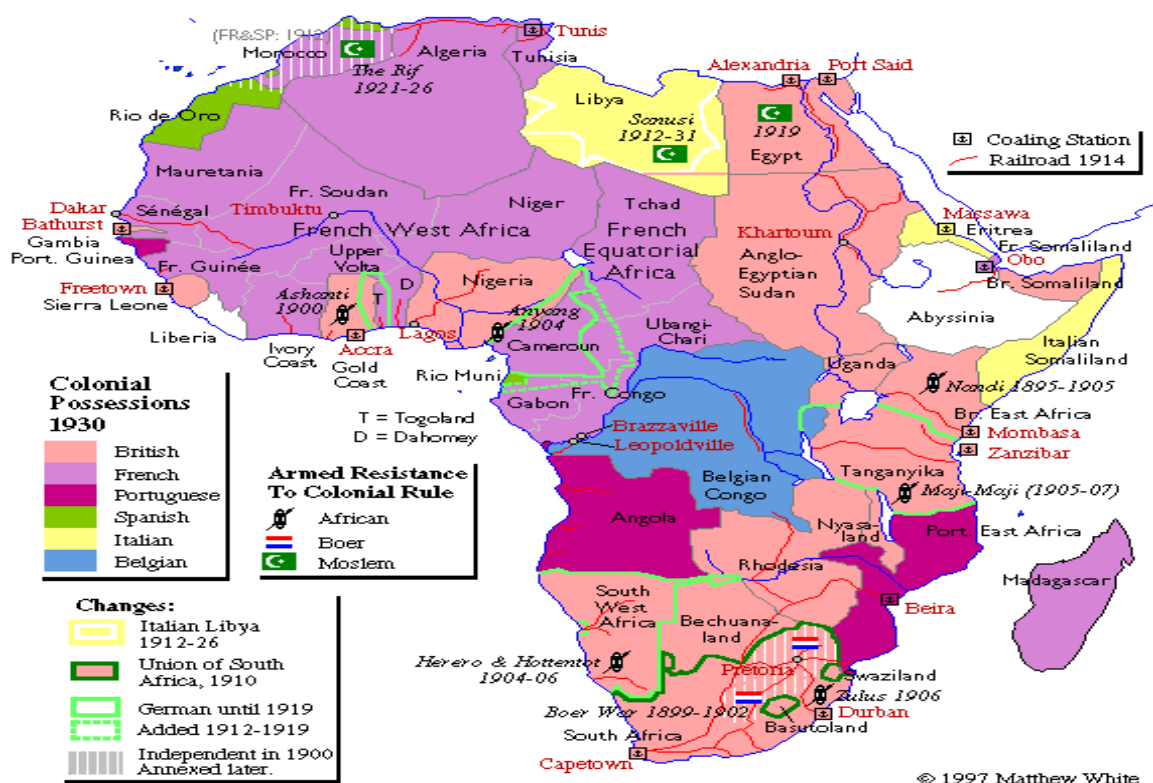
É desnecessário afirmar que essas escolas não promovem passeios e experiências diretas, não desafiam a mente e a inteligência para a construção de conceitos, não programam — por meio de jogos — explorações e experimentações, não cuidam da expressão ou da criatividade e ficam distantes da aceitação de que a criança necessita manifestar-se através de múltiplas linguagens. HALLER (1989, p. 98).

A educação sonora e o contato com a música e os ritmos, infelizmente, somente se manifestam se a professora se interessa por isso e, assim mesmo, de forma eventual e distante de um planejamento. A utilização dos músculos e do movimento corporal ocorre sem sua associação ao domínio do equilíbrio e ao uso da força, e nem mesmo os limites da pontaria, quando explorados neste ou naquele jogo, ajudam na compreensão de experiências lógico-matemáticas envolvendo distâncias. Além disso, raramente são desenvolvidos projetos visando à educação do olfato, do paladar e do tato. São escolas que afastam o aluno da realidade das ruas, não os animam a refletir sobre como eles vêem os outros e não percebem as transformações que acontecem com eles e ao redor deles. Não educam emoções, não instigam desafios e não mostram o encanto e a sensibilidade das palavras e o sentido dos signos presentes nos ícones e nos números. PIAGET (1997, p. 65).

Talvez na biblioteca dessas escolas, em meio ao volumoso acervo de livros didáticos, possa existir um ou outro livro de Piaget, Vygotsky, Freinet, Paulo Freire, Bruner ou obras específicas sobre Educação Infantil, mas, certamente, eles são lidos raramente e, se são lidos, não são compreendidos e, se são compreendidos, jamais são aplicados.

Inventar o passado é interessante, e um dos mais extraordinários projetos empregados na Educação Infantil é exatamente a recriação de outros tempos promovida pelos alunos; mas ela deve representar apenas um exercício de imersão temporal ocasional, no qual deve-se olhar o ontem com os pés no agora. ALVES (1988, p. 34).

Figura XIV. Mapa da África Muito Usado em Aulas do Jardim à 4 série.



Fonte UNICEF. 2006.

Escolas mais ou menos como a que foi descrita, e que mesmo assim se estruturam, precisam descobrir depressa que um novo tempo chegou e que é essencial assumi-lo. Caso essas escolas persistam em preservar-se fiéis à ficção de Wells, que pelo menos os pais saibam, ao matricular seus filhos, que estão optando por um quartel ou, pior ainda, por uma colorida e enfeitada solitária.

6 UMA NOVA CONCEPÇÃO SOBRE O PAPEL DO BRINCAR

Houve um tempo em que era extremamente nítida a separação entre o brincar e o aprender. Os momentos de uma atividade e de outra eram separados por um grande abismo e não se concebia que era possível aprender quando se brincava. HALLER (1989, p. 67).

Mais tarde, essa idéia foi lentamente sendo substituída por outra, que preconizava que existiam "brincadeiras apenas lúdicas" cuja finalidade era somente animar, alegrar e distrair, e outras, que poderiam ensinar um ou outro conceito e desenvolver esta ou aquela habilidade. A maior parte das pessoas adultas, distantes dos novos estudos sobre a mente humana e a maneira como ela opera o conhecimento e constrói convicções, ainda pensa de uma ou de outra maneira. Para elas, o brincar sempre se distancia do aprender ou não apenas há nítida separação entre brincar e aprender, como é natural que deva existir brinquedos que alegrem e divirtam e outros que eduquem.

Essas idéias foram literalmente superadas por tudo o que hoje se conhece sobre a mente infantil, e não há mais dúvidas de que é no ato de brincar que a criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado. Em outras palavras, jamais se brinca sem aprender e, caso se insista em uma separação, esta é a de organizar o que se busca ensinar, adequando o ensino com brincadeiras para que melhor se aprenda.

Brincando, a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas. Como se isso tudo já não fizesse do "ato de brincar" o momento maior da vida infantil e de sua adequação aos seus desafios, é brincando que a criança elabora conflitos e ansiedades, demonstrando ativamente sofrimentos e angústias que não sabe como explicitar. A brincadeira bem conduzida estimula a memória, exalta sensações emocionais, desenvolve a linguagem interior — e, às vezes, a exterior —, exercita níveis diferenciados de atenção e explora com extrema criatividade diversos estados de motivação. Ora, a aprendizagem e a construção de significados pelo cérebro se manifesta quando este transforma sensações em percepções e estas em conhecimentos, mas esse trânsito somente se completa de forma eficaz quando aciona os elementos essenciais proporcionados pelo bom brincar, que são memória, emoção, linguagem, atenção, criatividade e motivação. HALLER (1989, p. 12).

Em suas brincadeiras, as crianças constroem seus próprios mundos e deles fazem o vínculo essencial para compreender o mundo adulto, dão novos significados e reelaboram acontecimentos que estruturam seus esquemas de vivências, sua variedade de pensamentos e a gama diversificada de sentimentos que têm. Toda criança que se encontra distanciada da criação desse "mundo" se afasta da significação do "outro mundo" em que, como adulto, buscará decifrar e estabelecer linhas de convivência. É com triste frequência que se descobre que, em muitos desajustes apresentados por adultos, ancora-se a ausência ou distância do devaneio tão marcante no "faz-de-conta", com o qual se arquiteta o mundo infantil. Não é, pois, sem razão que a brincadeira representa o sólido eixo da proposta educativa de uma boa escola de Educação Infantil.

6.1 Mas não nos iludamos.

Aos pais importa bem menos que a escola tenha brinquedos e que os exiba e bem mais a maneira como os utiliza e de que forma esse uso realmente estrutura a proposta educativa.

Brinquedos caros e professores despreparados constituem uma equação que agride os fundamentos da aprendizagem e "atiram pela escada abaixo" todos os estudos e progressos sobre a arte de brincar e o desafio de aprender. Uma escola ou creche em uma favela, por exemplo, pode não dispor dos coloridos e atraentes brinquedos eletrônicos presentes em outras, mas, com sucata e criatividade, com mestres verdadeiros e pesquisadores interessados, pode desenvolver estímulos que nada ficam devendo aos propiciados pelos brinquedos caros em mãos competentes. Brincar favorece a auto-estima, a interação com seus pares e, sobretudo, a linguagem interrogativa, propiciando situações de aprendizagem que desafiam seus conhecimentos estabelecidos, fazendo destes elementos para novos esquemas de cognição. Por meio do jogo simbólico, a criança aprende a agir e desenvolve autonomia, que possibilita descobertas e estimula a exploração, a experiência e a criatividade. HALLER (1989, p. 56).

6.2 A tolice das crenças

- Acho que você deveria ter um vaso com hortelã em sua janela, pois isso garante que os tigres jamais invadam seu quintal. Sempre tive um vaso assim e jamais fui incomodado por tigres!

Pode haver estupidez maior que essa? Claro que não! Entretanto, essa idéia poderia ser verdadeira, transformando-se em uma crença que, todos nós, de uma maneira ou outra, iríamos sempre externar. A crença é uma convicção que nasce da necessidade do cérebro de buscar sentido lógico para as coisas que, em princípio, não são bem compreendidas e, ainda que as crenças às vezes sejam tolas, fazem parte de nossa maneira de ser. Não seríamos nós mesmos sem elas e, na maior parte das vezes, ainda que ingênuas, elas não fazem qualquer mal, a não ser quando se tornam fontes de preconceito, representando peculiaridade de um ou outro professor e este, ainda que involuntariamente, faz das crenças atributos de suas reflexões, contextualizando-as a um tema e passando-as a seus alunos e, por essa via, firmando extremismos ou generalizações perniciosas. ALVES (1988, p. 56).

Este artigo busca comentar algumas dessas crenças e assumir uma outra, utópica, de que elas estarão sempre ausentes em cada professor e distantes das salas de aula. Essencial.

"É essencial que todas as pessoas sejam aprovadas por todos em tudo o que fazem..." Absurdo. É importante que possamos construir nossa auto-estima e, para isso, precisamos da aprovação de outros, mas é imprescindível que saibamos que possuímos limites e que nossos sonhos devem ser por eles orientados. A imperfeição é atributo essencialmente humano e, mais importante que negá-la, é saber administrá-la;

"Alguns atos são terríveis e incompatíveis com a condição humana e, por isso, necessitam de severa punição".PIAGET (1997, p. 67).

Correto. Alguns realmente o são, como a violência, o fanatismo exacerbado, o racismo, o sexismo e o ódio irracional; mas a maior parte desses atos é condenável a seu tempo ou do ponto de vista de quem o avalia. Olhar o ser humano com extrema dignidade significa percebê-lo na plenitude de seus desacertos que clamam compreensão. Sobretudo na escola, o erro do aluno constitui diagnóstico para ajudá-lo, tal como o mau

funcionamento do carro pede a intervenção do mecânico. Deve-se punir o erro na questão elaborada e fazer da insegurança de quem caminha pena capital.

“É insuportável constatar que nossos alunos não são do jeito que gostaríamos que fossem”. HALLER (1989 p. 46).

Ao contrário, é admirável a diversidade, e ser um educador é compreender que, com ela, constroem-se as referências que nos fazem humanos. Nós, por certo, não somos do jeito que os alunos gostariam que fôssemos, e essa divergência cria os fundamentos de um verdadeiro afeto, solidificado pela compreensão que aos poucos se constrói e pelo respeito que emana dela.

“Todas as nossas desgraças são causadas por pessoas ou por eventos externos.” Uma falácia tão tola quanto mentirosa. Parte significativa do que consideramos "desgraça" nasce de nossas imperfeições, e este ou aquele ato desta ou daquela pessoa pode aborrecer, mas o indivíduo é sempre maior que seus gestos e ações, e é acima deles que devemos situar nossos defeitos. Se fizermos efetivamente aos outros o que a nós próprios desejamos, descobriremos que eles nos querem bem, talvez mais ainda do que julgamos merecer.

“É mais fácil evitar que enfrentar as dificuldades e obstáculos que a vida coloca em nossos passos”.

Evitar dificuldades é mais ou menos como sempre dizer "sim" a uma criança. Produz o agrado imediato e faz brotar a doçura do sorriso, mas não educa e não mostra que caminhos implicam limites. Enfrentar dificuldades não é fácil ou saboroso, mas será que existe forja maior para a verdadeira competência? Repare que o conceito de "competência" sempre se associa ao de "situação-problema", pois é na busca de um caminho pertinente e eficaz que nos percebemos competente. HALLER (1989, p. 47).

É evidente que tais crenças não são as únicas, e reclamar delas não constitui a certeza de que estamos assumindo que nos sejam distantes. Em verdade, não existe convicção mais tola que a de acreditar que tolos são os outros.

Figura XV – Mapa de Angola numa aula de Ilustração geográfica



Fonte: Ministério da Cultura de Angola. 2003.

6.3 O jogo de palavras e o ensinar a pensar

Existe a possibilidade de se ministrar um tema de História, Geografia, Matemática, Ciências, Língua Inglesa ou Portuguesa sem ficar à frente da classe expondo e, dessa forma, impondo monotonia e cansaço? Pode esse tema, posteriormente avaliado, garantir maior compreensão e lucidez por parte dos alunos do que se fosse ministrado por meio de aula expositiva? É possível, na regência dessa aula, conquistar a certeza de que sua

apresentação não suscitará indisciplina, desinteresse e apatia? Pode esse tema garantir ao professor menos dispêndio de energia que o imposto por aula tradicional?

A resposta a essa pergunta é afirmativa e, ainda de quebra, a ela outras conquistas positivas agregar-se-ão. Será possível com esse trabalho alcançar não apenas as disciplinas acima relacionadas, mas qualquer outra? Poderá esse trabalho, devidamente adaptado, ser executado em qualquer série ou nível de escolaridade? E, mais do que proporcionar uma compreensão literal do que se expõe, será possível trabalhar simultaneamente o texto e o contexto, desenvolvendo o raciocínio lógico dos alunos e levando-os a uma aprendizagem significativa e à exploração de habilidades operatórias mais amplas que as provocadas por simples explanação? No desenvolvimento desse trabalho, o professor poderá estar aproximando-se dos sonhos de Piaget ao levar o aluno a conquistar um conhecimento interiorizando-o não de fora para dentro, mas construindo-o interiormente por meio de um processo de assimilação, tornando o apreendido compatível com as estruturas mentais do apreendente e, dessa forma, específico para cada um. E tudo isso apenas com a coragem de substituir uma tradicional exposição por um envolvente e motivador jogo de palavras. HALLER (1989, p. 78).

6.4 Mas, como fazê-lo?

Em primeiro lugar, garantindo que os alunos tenham alguma idéia sobre o tema, conquistada por meio de uma leitura ou outro processo de informação. Em segundo lugar, organizando os alunos em duplas, trios ou quartetos e, dessa forma, fazendo-os falar e, assim, estimular as estruturas mentais do pensamento; por último, organizando, com critério e acuidade, uma, duas ou três sentenças sobre o assunto escolhido. Após a seleção dessas frases, extremamente pertinentes e significativas em relação à essência e aos objetivos do texto, deve-se fragmentá-las separando cada uma das palavras e escrever estas em um pequeno quadrado de papel. Para facilitar essa atividade, é possível quadricular uma folha, escrever as palavras em cada um dos quadrados e somente depois cortá-la. Esse emaranhado de palavras, amontoadas ao acaso e unidas fora de ordem, compõe o recurso material do "jogo de palavras". PIAGET (1997, p. 13).

Com tantas cópias desse material quantas duplas, trios ou grupos se contar em classe, basta entregá-las aos alunos destacando que sua tarefa, à imagem de quem monta quebra-cabeças, será tentar ordenar as frases, emprestando-lhes sentido lógico. Algo, por exemplo, similar a afirmar "É construção coisa não que de, mas fora processo o interativo de uma conhecimento vem interior ", que ordenado expressaria "O conhecimento não é uma coisa que vem de fora, mas processo interativo de construção interior". CORREIA (1988, p. 75).

Ao se envolverem no desafio que essa atividade abriga, os alunos encontrarão motivação por ver substituída sua postura passiva de ouvinte por ação solidária de jogador. Motivados, não se desviarão da tarefa, porque estarão interessados e disciplinados, e o professor economizará energia, pois estará substituindo tradicional discurso por ajuda interativa. E essa aula levará o aluno a falar, trocar idéias, buscar esquemas de solução e, por essas vias, pensar, usando habilidades que envolvem análise e síntese, comparação e classificação, dedução e contextualização. Em vez de se colocarem de forma passiva diante de um texto, os estudantes estarão exercitando esquemas de assimilação em atividade pura diante do objeto da aprendizagem, simbolizado pelo texto fragmentado, para o qual buscarão uma estrutura lógica. Nessa atividade, o professor transformará texto em contexto, colocará em ação os mecanismos de uso dos hemisférios cerebrais direito e esquerdo, levará seus alunos a um jogo desafiador e atraente e, por meio dele, ensinará que o novo conhecimento não se sobrepõe aos conhecimentos anteriores, mas com eles se compõe, modificando-o.

À apenas uma questão esse desafio é incapaz de responder: se é assim tão simples descobrir estratégias de ensino motivadoras e capazes de construir uma aprendizagem significativa, por que permanece tão intocável e imbatível o império da aula expositiva, em que se trabalha o conhecimento como "coisa" que vem de fora, como informação com a qual se entulham e desrespeitam cérebros, eventualmente adestrando-os, jamais estimulando atividades concretas e abstratas com o objeto da aprendizagem?

6.5 Escola de educação infantil ideal

Não poucas vezes, somos procurados por pais solicitando recomendações sobre uma escola de Educação Infantil “ideal” para seus filhos. Respondemos que perguntas dessa

natureza não abrigam respostas extremamente específicas e que a melhor escola para esta ou aquela criança depende de inúmeros fatores genéricos e específicos, entre os quais seria necessário incluir a localização geográfica da escola em relação ao lar — uma vez que criança nenhuma merece o suplício de imensos deslocamentos —, os anseios da família quanto ao tipo de educação que gostariam de proporcionar à criança — leiga ou religiosa, privilegiando a amplidão de competências e linguagens ou o apego cognitivo, pública ou particular e ainda outras, muitas outras referências —, os recursos materiais da escola e sua eficiente utilização e, sobretudo, o esmero com que são preparados os seus professores e outros funcionários. CORREIA (1988, p. 34).

Mas é mais que evidente que essa resposta não satisfaz, e satisfaz menos ainda a sugestão para que visitem diversas escolas da redondeza, conversem e vejam a ação docente em prática, troquem idéias com amigos que tenham filhos matriculados aqui e ali e decidam com base nos dados dessa pesquisa. O que, em verdade, essas solicitações pedem é a existência de uma espécie de termômetro ou algo como uma balança onde os pais poderiam colocar, de um lado, a criança e os anseios familiares e descobrir, no outro, o nome e o endereço da escola. Pensando na inviabilidade dessa idéia, mas não deixando de sentir as angústias dos pais, este pequeno capítulo pretende sugerir tímidas linhas que possam ajudá-los nessa busca e descoberta.

Considerando, pois, esse propósito, parece que a primeira linha de investigação é a baseada na fuga. Assim, sugerimos que se fuja de escolas que ainda conservem em seus ideais pedagógicos os quatro pavorosos instrumentos medievais de tortura infantil, infelizmente ainda resistentes e muito bem disfarçados: o verbalismo, o castigo, o uso de uma aprendizagem inspirada em reflexos condicionados e a paleolítica concepção de que a criança é um adulto pequeno. MAGALHÃES, (1999, p 45).

O verbalismo se inspira na concepção de que o aluno aprende ouvindo seu professor e que sua mente é um copinho vazio que necessita de informações para aferir aprendizagens. Essa praga resiste até mesmo porque é fascinante e muitos pais se encantam ao saber que a cada dia seus filhos trazem para casa um número maior de respostas definitivas, como um dicionário que, página a página, completa-se. Essa maneira de pensar educação não leva ninguém a nenhum lugar e, quando muito, capacita a criança para apresentar respostas

decoradas, válidas para festinhas familiares ou brincadeiras tipo “show do milhão”. O castigo representado pelo sucesso de alguns que a outros são comparados e expresso por notas altas e notas baixas, lições suplementares aos que não realizaram determinadas tarefas ou estrelinhas premiadas a outros que conseguiram sucesso competitivo simboliza estratégia circense, boa para adestramento de ursos, mas terrível para a diversidade e grandeza da essência humana e auto-estima que dignifica toda criança. Se o verbalismo pode ser comparado a uma gripe, esse sistema arcaico de avaliação caracteriza verdadeiro câncer educacional. O reflexo condicionado se manifesta através de estratégias de ensino que adestram e mostram que afinal de contas “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”. Apoiadas nessa visão, que o tempo mostrou grotesca, muitas escolas ainda utilizam sistemas de ensino que fazem do pensamento um músculo, cobrando-lhe eficiência pelos caminhos do treino. Se for verdade que a gota fura a pedra, fura por milênios de ação — estratégia patética em relação ao que hoje se sabe sobre como a mente humana aprende e cria significações. Coroando esses bárbaros instrumentos de educação infantil, existe ainda a “teoria do homenzinho”, admiravelmente desmontada por Piaget e seguidores e que pregava que toda criança é homúnculo sem individualidade, anseios e vontades cuja única razão de existir é esperar para crescer. Pensar e agir dessa forma é mais ou menos como pensar no filho como boi, que para outra coisa não veio ao mundo senão para ser bife suculento. CORREIA (1988, p. 89).

Figura XVI. Ilustração de alunos da rede pública de ensino fundamental.



Fonte Ministério da Educação de Angola 2003.

Como é possível aos pais perceberem a existência desses instrumentos? Simplesmente entrevistando professores, conversando com crianças matriculadas nessas escolas, pedindo-lhes os materiais que produzem e, com sutileza, descobrindo as artimanhas que visam a esconder essa vergonha educativa.

Mas a circunstância insólita de a escola não possuir mais em suas metas e propósitos os instrumentos perversos do verbalismo, reflexo condicionado, castigos e teoria do homúnculo não significa que os tenha substituído bem. Ao remover os móveis carcomidos pelo cupim de uma casa, e nada em seu lugar deixar, representa apenas meia solução. Surge, pois, o outro lado do termômetro e a indagação de como deve ser a escola para os filhos que amamos. A resposta, evidentemente, é bem mais vasta que a singeleza dessas linhas, mas algumas idéias podem ser alinhadas. Assim sendo, procure: uma escola onde as professoras — prestando atenção nas dúvidas, perguntas e comentários dos alunos —

descubram anseios de vontade de aprender que vão se transformar em *situações de aprendizagem e projetos* que devem durar enquanto se mantém acesa a curiosidade, o desafio, a vontade da descoberta e o espírito de busca. Observe se essas situações de aprendizagem se organizam em sua expressão através de *linguagens múltiplas* e espontâneas, em que os desenhos, as colagens, os movimentos, os sons ou as construções individuais e coletivas se manifestam. ALMEIDA, (1996, p. 68).

Observe se existem atividades que envolvam *experiências diretas e concretas* que transitem por ações lingüísticas e lógico-matemáticas, espaço-visuais e sonoras, corporais e naturalistas. Nessas atividades, deve-se contar bem menos o que a professora explica e muito mais a maneira como a criança pensa, organiza mentalmente e busca coerência com o trabalho que realizou.

Procure saber se nessa escola existem espaços diferenciados para que, conduzidos pela própria curiosidade ou pelos desafios de projetos construídos, os alunos sejam levados a vivenciar a arte de dizer e de descobrir palavras, a sutileza do ouvir e compreender e a diferenciação entre a condição biológica do “enxergar” e a competência e sensibilidade mental do “ver” e ainda espaços para criar, descobrir e fazer arte, ouvir e inventar histórias, pesquisar e construir artefatos mecânicos, dramatizar e assistir a dramatizações e, quando possível, assistir ao desafio da vida no parto de um animal.

É essencial que uma escola acredite no que a ciência não ousa duvidar: a educação infantil é crucial na formação das pessoas, e, em seu nome, é imprescindível que ensine a compartilhar e fazer amigos, a descobrir que a verdadeira ciência ensina verdades que quem não lê jamais escreve, e que liberdade e individualidade constituem a essência do crescer.

Enfim, que seja uma escola que, com base na ação intermediadora de professores apaixonados, os alunos sintam gula e vontade de resolver problemas, organizar seu tempo e se auto-avaliar. PETTY(1995, p. 35).

Como foi comentado acima, essas mal-traçadas linhas não pretendem impor um parâmetro definitivo e, menos ainda, instituir modelo da “boa escola”. Antes, representam o alinhavo de algumas idéias que visam a ajudar a procurar, mas sabem que pouco propuseram no muito que existe a investigar. CORREIA (1988, p. 78).

Parece ser desnecessário enfatizar que entre essas sugestões nada se disse sobre vitrais coloridos, piscinas aquecidas, discursos epistemológicos ou outras bobagens que tentam fazer de joios ou espeluncas suntuosas trigos enganadores ou escolas que se afirmam essenciais. ALVES (1988, p. 16).

Figura XVIII. Um potencial mecanismo de comunicação visual – a Televisão de que os alunos estão sempre em frente.



Fonte: Internet visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal fonte de lazer e informação para a infância e a adolescência, atualmente, é a televisão. Em média, são quatro horas diárias em frente à TV, de onde apreendem e aprendem valores sobre a vida, encontrando, na tv, um forte elemento de formação e estruturação de sua personalidade e visão do mundo – mais tempo do que muitos passam na escola ou brincando com outras crianças ou relacionando-se com outros jovens.

A TV, como uma "boa mãe" oferece sua "companhia" a qualquer hora do dia ou da noite, nada exige em troca, serve de mecanismo de identificação e se confunde com refúgio para os momentos de frustração ou angústia da criança. De certa forma, em alguns lares, ocupa até muitas das funções maternas. Dá sentido à realidade, produz o sentimento de "pertença". Chega a ser, para algumas crianças, o que de mais importante acontece em sua vida durante o dia. Isso nota-se quando uma mãe pede para que a criança em idade escolar, com 4 ou 5 anos, vá tomar banho e saia para o colégio, tem que insistir várias vezes porque a criança simplesmente está em frente da TV vendo algum programa da preferência dela. DEL RÉ, (1996, p. 90).

Figura XIX – Alunos em Escolas Públicas.



Fonte: Escolas do Governo de Angola (OPA) Organização do Pioneiros de Angola. 2000.

O hábito cria a necessidade. Do ponto de vista cognitivo, a criança se acostuma passivamente à hiperestimulação sensorial que esse meio proporciona, o que influi na

maneira de captar e na construção da capacidade de perceber e pensar a realidade. Os hábitos perceptivos, as funções cognitivas e os processos mentais se modificam. Por isso, tantos adolescentes sentem-se incapazes de ler sem a estimulação sonora, como que para preencher um vazio. Isso favorece processos mentais diferentes, cria outros tipos de respostas emocionais e prejudica o raciocínio dedutivo e a reflexão. É assim que trabalha a publicidade, com seu discurso subjacente.

Os mecanismos de identificação e projeção induzem valores que têm uma adesão emocional. A partir daí, se constrói um estilo "impulsivo" de escolhas, ao invés de um estilo reflexivo, que propicia não só o consumo de produtos, mas a atitude que, em última instância, os torna necessários. Disso também decorre a redução das possibilidades de uma percepção crítica.

E, como paradoxo, enquanto somente quem sabe ler costuma se apegar à leitura, a maior dependência (adição) à televisão ocorre entre aqueles que não dominam sua linguagem e não conhecem seus códigos. Quanto mais frágil a criança, maior o risco de sua manipulação.

O alto consumo televisivo pode refletir dependência ao meio. Crianças "viciadas" em televisão têm risco maior de dificuldades de atenção, memória, concentração e, eventualmente, bloqueio da expressão verbal, necessária ao aprendizado da linguagem, mas se isso for regulado as vantagens são enormes na comunicação, até mesmo na complementação das tarefas diárias escolares. Do ponto de vista emocional, assim como há relações entre cognição, comportamento e emoção, há repercussões no mundo psíquico da criança com relação aos modelos de identificação veiculados pela televisão, por isso a adoção de programas específicos educacionais que introduzam a criança aos valores a serem transmitidos pela classe ou pelo meio.

Quais determinantes então, participam hoje da produção do universo imaginário infantil? Como a estética da violência seduz a criança? Quais mecanismos inconscientes promovem os valores que a televisão transmite? Que impacto causa na construção da identidade do adolescente a força dos estereótipos do jovem de sucesso com o culto à aparência, os ideais de consumo, a prioridade do "ter" ao "ser"? Que relações podem existir entre a busca pela fabricação de um corpo desejável e inverossímil e o aumento da

incidência de transtornos de alimentação na adolescência? Bom, todos esses questionamentos ficam para o leitor responder as questões ora apresentadas, mas podemos afirmar com segurança que a Televisão passou a ser um meio de identificação bem mais conhecido das pessoas que os livros que sem ilustração vão desaparecendo de cena nas classes iniciais onde a ilustração desempenha cada vez mais uma força superior que atrai cada vez mais pesquisadores a olharem para o professor como uma figura do meio adaptável ao consenso da sua própria imagem. FRANÇA, (1990, p. 140, 145).

Figura XX: Mulheres da Tribo Mumuila, assimilando a cultura de massa



Fonte: Comissariado Provincial do Namíbia. 2006.

Enfim, uma leitura crítica dos meios de comunicação pode contribuir para um bom uso da televisão, como ilustração, seja de imagens que separadamente mostrem a identidade da criança assim como do meio em que ele se insere; que mostre à criança a diversidade cultural sem preconceitos, que lhe apresente modelos de interlocução e tolerância como

formas de resolução pacífica de conflitos da mente, que estimule sua capacidade de pensar e contribua - enquanto meio de educação para a formação de valores éticos desde a infância, pré-requisito para o desenvolvimento global da criança e do adolescente, na sociedade atual de República de Angola, e não da sociedade global em geral.

Cabe salientar aqui que os meios de comunicação massiva – livros, rádios, Televisores, e outros são acima de tudo mecanismo de educação criterioso, que se bem administrado acaba ajudando as crianças a perceberem o que os professores querem dizer e até mesmo o que os Pais procuram incutir nas suas cabecinhas enquanto estão em fase de formação de consciência. Essa realidade tem contribuído para que a chamada geração da guerra em Angola, encontre caminhos e alternativas para fazer sobreviver frente a uma invasão cultural globalizante, seja percebida pela criança angolana, como uma diversidade, seja em termos políticos, ou em termos sociais, e aprendem a conviver com as alternativas e se encontrem enquanto seres, numa sociedade estratificada e cheia de valores que podem ser bons, ou que podem prejudicar seu aprendizado. Mas, sem dúvida, ninguém mais consegue viver sem a imagem desde que ela foi introduzida nos meios educacionais. Toda essa realidade, que a imagem nos transmite e faz passar à criança, em idade escolar, como meio de comunicação, contribui em síntese, para o aprendizado destes, como seres, que se inserem na sociedade organizada, que as vezes acaba criando personalidades diversas, alternadas com a cultura global.

Para os próximos editores deixa-se a mensagem de ilustrarem cada vez mais nas paginas dos novos aprendizes porque até lá o aprendizado estar se autodeterminando para que a sociedade possa apreender e a se organizar pela ilustração.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa; **Jogo de regra no contexto escolar: uma análise na perspectiva construtivista.**; São Paulo, 1993. 144p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da USP. (Mimeo).

AGUIAR, Carmen Maria. **Educação, natureza e cultura: um modo de ensinar.** São Paulo, 1998. 206 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. (Mimeo).

AGUIAR, Marcia; **Uma idéia para o laboratório de matemática.** São Paulo, 1999. 210 p. Dissertação (Mestrado). (Mimeo).

ALMEIDA, Elvira de; **Criança e a invenção de seu espaço.**; São Paulo, 1985. 162p. Dissertação (Mestrado). FAU - FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO. (Mimeo).

ALMEIDA, Elvira Penteadó Santana; **Escultura lúdica e o cenário de brincar: trajetória poética de uma experiência intervindo no urbano com as sucatas que a cidade abandona.**; São Paulo, 1993. 151p. Tese (Doutorado). (Mimeo).

ALMEIDA, Fabiane de Amorim; **Brinquedo terapêutico como intervenção de enfermagem para a criança cardíaca na unidade de recuperação pós-operatória.**; São Paulo, 1996. 115p. Dissertação de Mestrado. (Mimeo).

ALVES José. **Um Poema e Sete Estórias de Luanda e do Bengo. In: Ilustrações infantis na literatura para a educação das crianças de Angola.** Coleção Acácia Rubra, editora ASA, 1988.

ANTUNES Gabriela. **Estórias Velhas, Roupas Novas. União dos Escritores Angolanos In: Ilustrações infantis na literatura para a educação das crianças de Angola.** Coleção Acácia Rubra, editora ASA, 1988.

_____. **Crônicas Apressadas. Ano Um. Coleção Escritos Espontâneos. Número 4** Ed. INIL 2002.

_____. Ceres Alves de Araujo; **Corpo lúdico: sua utilização na psicoterapia infantil de orientação junguiana.** Sao Paulo: S.N., 1986. Instituto de Psicologia da USP.

ALVES, Amara Chagas; **Brincadeira prometida... O jogo teatral e os folhetos populares.** São Paulo, 1992. 190p. Dissertação de Mestrado. (Mímeo).

ARANA, Maria Virginia Moraes de. **Reinvenções do lúdico: jogos eletrônicos, infância e cultura - um estudo exploratório.**; São Paulo, 1996. 120p. + vídeo. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes. (Mímeo).

AZEVEDO, Maria Veronica Rezende de; **Influência dos jogos e materiais pedagógicos na construção dos conceitos em matemática.**; São Paulo, 1993. 175p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da USP. (Mímeo).

BATISTA, Cecilia Guarnieri. **Mães e crianças brincando: um estudo de influências recíprocas.**; São Paulo, 1989. 201p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia./USP. (Mímeo).

BARCELLOS, Myrian Arantes; **Centro lúdico e artístico em situação de lazer em proposta de educação não formal para crianças de periferia enquanto resgate de valores culturais e socialização.;** recuperação crítica do projeto piloto do jardim três corações. São Paulo: S.N., 1983. 2v. Dissertação (mestrado) – Escola de Comunicações e Artes da USP. (Mímeo).

BENEVENTO, Márcia Maria; **Espaço de relacionamento: a presença do lúdico nas atividades de recreação.**; São Paulo, 1999. 225 p. Dissertação (Mestrado).FAU/USP.

BERALDO, Katharina Elisabeth Arnold. **Gênero de brincadeiras na percepção de crianças de 5 a 10 anos.** São Paulo, 1993. 125p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia (USP). (Mímeo).

BOMTEMPO, Edda; **Brincando se aprende: uma trajetória de produção científica.** São Paulo, 1997. 174 p. Tese (Livre Docência). Instituto de Psicologia/USP. (Mímeo).

_____, Edda; **Efeito da repetição e da mudança de estímulos em comportamento de crianças.**; São Paulo, 1970. 40p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da USP. (Mímeo).

BRENELLI, Rosely Palermo. **Observáveis e coordenações em um jogo de regras: influencia do nível operatório e interação social.** Campinas: S.N., 1986. UNICAMP.

CAMARGO, Eleida Pereira de; **Brinquedo :um caminho para a educação no Museu.** São Paulo, 1999. 143 p. Dissertação (Mestrado). (Mímeo).

CARNEIRO, Maria Angela Barbato; **Jogando, descobrindo, aprendendo... (Depoimentos de professores e alunos do terceiro grau);** São Paulo, 1990. 197p. + anexos. Tese (Doutorado). ECA/USP. (Mímeo).

CARRACEDO, Valquiria Aparecida; **Jogo carimbador: esquemas de resolução e importância educacional.**; São Paulo, 1998. 92 p. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física e Esporte. (Mímeo).

CARVALHO, Ana Maria Almeida; **Seletividade e vínculo na interação entre crianças.** São Paulo, 1992. 97p. Tese (Livre Docência).

COPIT, Melany Schwartz; **Atitudes verbalizadas de mininos e meninas frente ao brinquedo.**; São Paulo, 1970. 78p. + anexos. Dissertação (Mestrado). (Mímeo).

CORREIA, Otaviano. **Era uma Vez que eu não conto outra vez. In: Ilustrações infantis na literatura para a educação das crianças de Angola.** Coleção Acácia Rubra, editora ASA, 1988.

COSTA, Eneida Elisa Mello; **Jogo com regras e a construção do pensamento operatório: um estudo com crianças pré-escolares.**; São Paulo, 1991. 230p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia/USP. (Mímeo).

DEL RÉ, Alessandra; **Compreensão e produção de metáforas por crianças pré-escolares: relato de uma experiência.**; São Paulo, 1998. 179 p. + anexo. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da USP. (Mímeo).

DINIZ, Gleidemar Jovita Rosa; **Fontes de criatividade no psicodrama pedagógico e nos jogos dramáticos.** São Paulo, 1999. 233 p. Tese (Doutorado) ECA - ESCOLA DE COMUNICACOES E ARTES. (Mímeo).

FIGUEIREDO, Marcio Xavier Bonorino. **A corporeidade na escola: uma proposta de transformação através da análise das brincadeiras, jogos e desenhos das crianças.** Porto Alegre: S.N., 1989.

FIGUEIREDO NETO, Anibal Fonseca de. **A física, o lúdico e a ciência no 1. Grau.** São Paulo: S.N., 1988. 489 p. Dissertação (mestrado)-- Instituto de Física da Universidade de São Paulo. (Mímeo).

FILGUEIRAS, Isabel Porto. **Espaços lúdicos ao ar livre na educação infantil.** São Paulo, 1998. 221 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da USP. (Mímeo).

FRANÇA, Gisela Wajskop; **"Tia, me deixa brincar": o espaço do jogo na educação pré-escolar.** São Paulo: S.N., 1990. 237p. il. Dissertação (mestrado)-- PUC /SP. (Mímeo).

FREITAS, Maria da Glória Feitosa; **Da psico(bio)logia do jogo infantil ao desejo de fazer-de-conta que é adulto: um estudo sobre o brincar infantil.**; São Paulo, 1999. 190 p. Dissertação (Mestrado). (Mímeo).

GARKOV, Adriana Friedmann – **Jogos Tradicionais na Cidade de São Paulo: recuperação e análise de sua função educacional.** Campinas, UNICAMP, Dissertação de Mestrado. (Mímeo).

GOMES, Cleomar Ferraira; **Brinquedos e brincadeiras em grupos de meninos de diferentes culturas: uma análise da ludicidade 1993.** 176 p. Dissertação (Mestrado) -- Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. (Mímeo).

GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho; **Brincar de escolinha: a construção da representação na interação de crianças em creches.** São Paulo: S.N., 1996. Tese (doutorado)--Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Mímeo).

GRUNAUER, Silvia Cristina Sauka; **Criança pré-escolar e a televisão: um estudo sobre o impacto da televisão nas vidas de crianças pré-escolares paulistanas.** São Paulo, 1990. 176p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia/USP. (Mímeo).

GUZZONI, Cristiane Vianna; **A dimensão simbólica do recreio na escola de 1º grau: uma análise a partir das práticas cotidianas.** Campinas. Dissertação de Mestrado. 1998. (Mímeo).

HALLER, Maria de Jesus. FÀ..PÈ..CAAA. In: **Ilustrações infantis na literatura para a educação das crianças de Angola.** Coleção Acácia Rubra, editora ASA, 1988; Coleção Acácia Rubra, editora ASA, 1989.

HUSSEIN, Carmen Lucia; Efeito da mudança da composição sexual em respostas de pré-escolares face a duplas de brinquedos.; São Paulo, 1978. 145p. Dissertação (Mestrado) IP- INSTITUTO DE PSICOLOGIA. (Mímeo).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; **O jogo, a criança e a educação São Paulo:** 1992. 276p. il. Tese (livre-docencia)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Mímeo).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; **Jogo, a criança e a educação.**; São Paulo, 1992. 221p. Tese (Livre Docência). Faculdade de Educação da USP. (Mímeo).

LORDELO, Eulina da Rocha; **Ambiente de desenvolvimento humano: uma reflexão a partir do contexto creche.**; São Paulo, 1995. 162p. Tese (Doutorado). (Mímeo).

MACHADO, Adriana Marcondes. **Inventando uma intervenção na escola pública.** São Paulo, 1990. 83p. + anexos. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da USP. (Mímeo).

MAGALHÃES, Celina Maria Colino; **Agressão, aliança e reconciliação em crianças pré-escolares.**; São Paulo, 1995. 158p. + anexos. Tese (Doutorado). (Mimeo).

MAGALHÃES, Lúcia do Amaral Mesquita de; **O jogo cara a cara em crianças de 7 a 13 anos :uma análise construtivista.**; São Paulo, 1999. 96 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da USP. (Mimeo).

MELO, Darío. **No País das Brincadeiras – UEA.** Coleção Acácia Rubra, editora ASA, 1978.

MELLO, Anna Christina da Motta Pacheco Cardoso de. **O brincar de crianças vítimas de violência física doméstica.** São Paulo, 1999. 477 p. tab.; + anexos. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da USP. (Mimeo).

MELO, Alexandre Moraes de; **Jogos populares infantis como recurso pedagógico da educação física escolar de 1. Grau no Brasil .** Rio de Janeiro - RJ: S.N., 1985.

MOURA, Dacio Guimaraes de; **Dimensão lúdica no ensino de ciências: atividades praticas como elemento de realização lúdica.**; São Paulo, 1993. 292p. + anexos. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP. (Mimeo).

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; **Construção do signo numérico em situação de ensino.**; São Paulo, 1992. 151p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP. (Mimeo).

NAVARRO, Maria Alice Magalhaes; **Aproveitamento dos jogos folclóricos na educação física (uma pesquisa em instituições educacionais em São Paulo e guia de jogos folclóricos)**; São Paulo, 1985. 165p. Tese (Doutorado). (Mimeo).

OLIVEIRA FILHO, Edivon Pereira de; **Jogos alternativos aplicáveis em arte-educacao.**; São Paulo, 1989. 134p. Dissertação (Mestrado). (Mimeo).

OLIVEIRA, Marinete Madalena de; **Contatos sociais de pré-escolares em grupo.** São Paulo, 1988. 103p. Tese (Doutorado). (Mimeo).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano.**; São Paulo, 1988. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP.

OTERO, Cristina Caballeira; **Espaço pedagógico do jogo: algumas possibilidades.** São Paulo, 1996. 114p. + anexos. Dissertação (Mestrado). (Mímeo).

_____, Cristina Caballeira; **Espaço pedagógico do jogo: algumas possibilidades.**; São Paulo, 1996. 114p. + anexos. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da USP. (Mímeo).

PETTY, Ana Lucia Sicoli; **Ensaio sobre o valor pedagógico dos jogos de regras: uma perspectiva construtivista.**; São Paulo, 1995. 133p. Dissertação (Mestrado). (Mímeo).

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Educação.** Ed Cultura. 1997.

PIACENTINI, Telma Anita; **Fragmentos de imagens de infância.** São Paulo, 1995. 304p. Tese (Doutorado). (Mímeo).

PIACENTINI, Telma Anita; **Fragmentos de imagens de infância.** São Paulo, 1995.FFLCH/USP. Tese de (Doutorado). (Mímeo).

PIRES, Eugenia Koutsantonis Portella; **Mudança de setor e o comportamento de crianças em uma creche.**; São Paulo, 1992. 117p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia. (Mímeo).

PLATA, Ecléia; **Brinquedo, imaginação, transformação: um estudo sobre o símbolo lúdico e a aprendizagem das crianças em creche.**; São Paulo, 1997. 116 p. + anexos. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia. (Mímeo).

PRADO, Marysia Mara Rodrigues do; **Des-cobrimdo o lúdico :a vivencia lúdica infantil na sociedade moderna .** 1991. 117 p. Dissertação (mestrado)-- Unicamp. (Mímeo).

PRADO, Marysia Mara Rodrigues do; **Des-cobrimdo o lúdico :a vivência lúdica infantil na sociedade moderna.** Campinas-Sp: 1991.

RABIOGLIO, Marta Baptista; **Jogar: um jeito de aprender - análise do pega-varetas e da relação jogo-escola.**; São Paulo, 1995. 163p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da USP. (Mímeo).

_____, Marta Baptista. **Jogar: um jeito de aprender.** Sao Paulo: S.N., 1995. Instituto de Psicologia da USP.

RAMOS, Eugênio Maria de França. **A circunstância e a imaginação: o ensino de ciências, a experimentação e o lúdico, estudo de crenças, idéias e perspectivas de professoras de 1a. a 4a. série de 1o. Grau.** São Paulo: 1997. 414 p. Tese (Doutorado) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Mímeo).

_____, Eugenio Maria de Franca. **Brinquedos e jogos no ensino de física.** São Paulo, 1990. 289p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da USP. (Mímeo).

RIBEIRO, Circea Amalia; **Efeito da utilização do brinquedo terapêutico, pela enfermeira pediatra, sobre o comportamento de crianças recém-hospitalizadas.**; São Paulo, 1986. 156p. Dissertação (Mestrado). Escola de Enfermagem da USP. (Mímeo).

ROCHA, Nadia Maria Dourado; **Desempenho verbal de pré-escolares em situação de teste e de brinquedo.**; São Paulo, 1979. 269p. Tese (Doutorado). (Mímeo).

ROSAMILHA, Nelson; **Atividades lúdicas e desenvolvimento da prontidão para a aprendizagem da leitura e escrita: implicações para a psicologia escolar.**; São Paulo: 1978. Instituto de Psicologia da USP.

SCHWARTZ, Gisele Maria; **Atividades lúdicas e educação física: possível dissonância?**. São Paulo, 1997. 181 p. + anexos. Tese (Doutorado). (Mímeo).

SILVA, Adriana Pucci Penteado de Faria e; Tecendo o jogo: **A mão da abordagem lúdica no ensino de italiano como segunda língua**. São Paulo, 1998. 127 p. + anexos. Dissertação (Mestrado). (Mímeo).

SILVA, Marco Antonio da; **Comunicação interativa e educação**. São Paulo, 1999. 296p. Tese (Doutorado). (Mímeo).

SIMIONATO-TOZO, Stella Maria Poletti; **A infância em gerações diferentes: o cotidiano e o lúdico**.; São Carlos: S.N., 1996. 128 p; 30 cm. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos/SP. (Mímeo).

TAKATORI, Marisa. **O brincar no cotidiano da criança com deficiência física privilegiando um olhar para a construção das intervenções em reabilitação**. São Paulo, 1999. 232 p. il.; Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da USP. (Mímeo).

VASCONCELOS, Paulo Alexandre; **Abordagem piagetiana do jogo**.; São Paulo, 1993. 130p. Dissertação (Mestrado). (Mímeo).

VEJA. Revista. **Artigo Sobre a criança na Escola moderna**. ed 99 fv./2002.

WAJSKOP, Gisela; **Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a pratica institucional**.; São Paulo, 1996. 233p. + anexos. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP. (Mímeo).

WARSCHAUER, Cecilia; **Roda e o registro: caminhos para a parceria entre professor e alunos na construção dos conhecimentos**.; São Paulo, 1991. 218p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da USP. (Mímeo).

ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan; **Crítérios de adoção de papeis sexuais em situação de brinquedo**.; São Paulo, 1979. 153p. Dissertação (Mestrado). (Mímeo).

Referências de sites da Internet

Disponível em: <http://www.unicef.pt> acesso em: 10/05/2006. e <http://www.angola.org.pt>.